

**Inês Alvim Torres Pitta de Meireles**

**Escritórios de Estudo / “Lernbüros”  
O trabalho cooperativo nas aulas de Português e de Alemão**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e Alemão orientado pelo

Professor Doutor Paulo Santos

coorientado pela Professora Doutora Simone Tomé

Orientador de Estágio, Dra. Júlia Miranda e Dra. Helena Fonseca

Supervisor de Estágio, Professor Doutor António Leal e Professora Doutora Simone Tomé

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Janeiro de 2016



Escritórios de Estudo / “Lernbüros”  
O trabalho cooperativo nas aulas de Português e de Alemão

Inês Alvim Torres Pitta de Meireles

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e Alemão orientado pelo

Professor Doutor Paulo Santos

coorientado pela Professora Doutora Simone Tomé

Orientador de Estágio, Dra. Júlia Miranda e Dra. Helena Fonseca

Supervisor de Estágio, Professor Doutor António Leal e Professora Doutora Simone Tomé

Membros do Júri

Professora Doutora Isabel Margarida Duarte

Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professor Doutor Rogélio Ponce de León Romeo

Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professor Doutor Paulo Jorge Santos

Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Classificação obtida: 18 valores



## **Agradecimentos**

Começo por agradecer aos meus Pais, sem os quais dificilmente teria chegado até aqui. Agradeço todas as palavras de incentivo e força que diariamente me transmitiram, em especial à minha Mãe, que me levou a descobrir o mundo do Ensino e que sempre me acompanhou no meu percurso escolar e académico, ajudando-me com a sua vasta experiência. Agradeço também as várias e longas conversas, nas quais me tentaram mostrar quais os passos a seguir. Sei que me foram guiando pelo melhor caminho possível, apesar de eu nem sempre ter concordado.

Às minhas Irmãs, pela paciência, preocupação e bons conselhos. Sempre se mostraram interessadas no meu trabalho. Sinto orgulho em ser a vossa irmã mais velha, que vai abrindo o caminho e dando o exemplo.

Aos meus Avós e Padrinhos, que sempre se mostraram orgulhosos do meu percurso. Também a eles devo a pessoa em que me tornei, devido aos tantos ensinamentos transmitidos, dos quais destaco o Alemão e o gosto pela Música, herdados da minha querida Avó.

Ao Gonçalo, por tudo o que sempre fez por mim nos últimos seis anos. Tive sempre uma mão amiga quando mais precisava e uma palavra de incentivo nos momentos de maior cansaço. A sua simples presença já me tranquilizava em situações de maior ansiedade.

Aos meus colegas de estágio, Sofia e Luís, e à Aida pelas batalhas que travámos juntos e por todas as vitórias conseguidas. Sem eles o ano de estágio não teria sido o mesmo. Com eles dei os primeiros passos no Ensino, passos esses que nunca irei esquecer-me.

Às minhas orientadoras de estágio, Dra. Júlia Miranda e Dra. Helena Fonseca, por todos os ensinamentos, pela disponibilidade, paciência, preocupação e amizade.

Aos meus alunos do 10.ºI e do 11.ºB da Escola Secundária de Ermesinde, sem os quais este projeto não teria sido possível. Foram eles os meus primeiros alunos. Guardarei com muito carinho todas as recordações.

Aos meus orientadores e supervisores da Faculdade, Prof. Doutor Paulo Santos, Dra. Simone Tomé e Prof. Doutor António Leal, pelo acompanhamento, transmissão de conhecimentos e disponibilidade. A eles devo muito daquilo que aprendi e alcancei este ano.

A todos os professores do Colégio Alemão do Porto, que muito contribuíram para me alargar horizontes e possibilitar o conhecimento de métodos alternativos de ensino-aprendizagem que, pelo facto de se tratar de um ensino bilingue, me proporcionou, por si só, um complemento de culturas, estratégias e métodos pedagógicos muito abrangentes, que me foram de grande utilidade na conceção e aplicação desta abordagem inovadora, que serviu de base a este Relatório Final de Estágio.

Ao Colégio Alemão do Porto também, que ao longo de 14 anos contribuiu para a minha sólida formação, e agora, na reta final do Mestrado, me acolhe no papel de professora, depositando confiança em mim e dando-me a oportunidade de desenvolver e de aplicar tudo quanto na minha formação escolar, acrescida à formação académica, adquiri.

A todos aqueles cujos nomes não se encontram aqui destacados, mas que me acompanharam durante o percurso que agora se encerra, deixo também o meu sincero agradecimento.

## **Resumo**

O Ensino tem sido alvo de constantes estudos, debates e consequentes transformações motivadas pela evolução da sociedade. Assim, a escola, desde sempre vista como a instituição, por excelência, que forma e formata crianças e jovens para a vida, deve acompanhar as suas necessidades atuais, sendo uma das mais imperativas, indubitavelmente, a implementação de metodologias de ensino-aprendizagem como alternativa às pedagogias tradicionais, individualistas e competitivas, pois em pouco contribuem para os alunos do século XXI.

É necessário que a Escola contribua para que os alunos desenvolvam competências e atitudes específicas que lhes permitam desenvolver a sua cidadania e participar ativamente na sociedade. Nesse caminho, um dos papéis centrais é também o do Professor, promotor de todo o processo de ensino-aprendizagem que se pretende renovar e aplicar.

Neste momento o Ensino precisa de pedagogias alternativas, mais voltadas para a realidade dos nossos jovens. Por esse motivo, pretende-se inovar, criando, na sala de aula, um ambiente mais propício à aprendizagem, no qual os alunos aprendam a conviver, partilhar, respeitar e ajudar. A cooperação deverá ser o centro de todo o processo e o principal objetivo é que o estudo das matérias seja motivado por diversas estratégias, que levarão os alunos ao sucesso.

**Palavras-chave:** pedagogias alternativas, pedagogia tradicional, aprendizagem cooperativa, trabalho de grupo, sucesso escolar, cidadania.

## **Zusammenfassung**

Die Lehre ist seit langer Zeit das Ziel konstanter Studien, Debatten und Transformationen, die von der Entwicklung der Gesellschaft angetrieben werden. In diesem Zusammenhang ist die Schule stets als diejenige Institution, im wahrsten Sinne des Wortes, die Kinder und Jugendliche für das Leben formt und formatiert und die ihre gegenwärtigen Bedürfnisse begleiten soll. Eines dieser Bedürfnisse, ohne Zweifel, das imperativste, ist die Umsetzung der Methoden von "Lehren und Lernen" als Alternative gegenüber den traditionellen pädagogischen Ansätzen, individualistisch und wettbewerbsfähig, da sie für Studenten des 21. Jahrhunderts einen geringen Einfluss haben.

Es ist nötig, die Schule beizutragen, dass die Schüler bestimmte Kompetenzen und Haltungen entwickeln, die ihnen dann ermöglichen, ihre Staatsbürgerschaft aufzubauen und eine aktive Teilnahme in der Gesellschaft zu haben. Dabei spielt auch der Lehrer eine zentrale Rolle als Förderer dieses Verfahrens von "Lehren und Lernen", das man renoviert und anwendbar erwünscht.

Zur Zeit braucht die Lehre eine alternative Pädagogik, die eher die Realität unserer Jugendliche betrachtet. Aus diesem Grund beabsichtigt der Lehrer zu innovieren, in dem er im Klassenraum eine angenehmere Umgebung erzeugt, wobei die Schüler bestimmte Konzepte, wie das Zusammenleben, die Solidarität, den Respekt und die gegenseitige Hilfe erlernen. Die Kooperation ist in diesem Zusammenhang der Mittelpunkt dieses Prozesses und die Motivation des Lernens der Stoffe durch verschiedene Strategien sollte das Hauptziel sein, um dadurch die Schüler zum Erfolg zu führen.

**Schlüsselwörter:** alternative Pädagogik, traditionelle Pädagogik, kooperatives Lernen, Gruppenarbeit, Schulerfolg, Staatsangehörigkeit



## **Abstract**

Teaching has been subject to much study, debate and subsequent transformation motivated by the evolution of society. Thus, school, which has always been regarded as the institution that educates and shapes children and teenagers for life par excellence, must follow its current needs, being the implementation of alternative teaching and learning methodologies to the traditional individualistic and competitive pedagogies undoubtedly one of the most vital, since the latter little contribution give to the 21<sup>st</sup> century students.

Teaching must provide the students the improvement of specific skills and attitudes that will enable the development of their citizenship and allow them to participate actively in society. The teacher plays a key role on the teaching and learning process he promotes and that must be renovated and applied.

Presently teaching requires alternative pedagogies more focused on the students’ needs, which is why an innovative and more adequate classroom environment for learning, in which the students can learn to interact, to share and to help and respect each other, is suggested. Cooperation is at the center of the whole process and the main goal is to motivate the study of the topics using different strategies leading the students to success.

**Keywords:** alternative pedagogies, traditional pedagogies, cooperative learning, group work, educational attainment, citizenship.

# Índice

Agradecimentos .....	i
Resumo .....	iii
Zusammenfassung .....	iv
Abstract .....	v
Introdução .....	1
Capítulo I .....	2
1. Enquadramento teórico .....	2
1.1. Aprendizagem cooperativa – apresentação .....	2
1.2. As características dos grupos cooperativos .....	7
1.3. Tipos de grupos .....	8
1.4. Formação e dimensão dos grupos .....	9
1.5. Os papéis dentro do grupo cooperativo .....	11
1.6. Os benefícios e desvantagens da aprendizagem cooperativa .....	13
1.7. O papel do professor .....	15
1.8. Atividades de Aprendizagem Cooperativa .....	16
1.8.1. STAD (Student Team Achievement Divisions) .....	17
1.8.2. TGT (Teams-Games Tournaments) .....	18
1.8.3. Co-op-Co-op .....	19
1.8.4. Tutoria entre iguais (Peer Tutoring) .....	20
1.8.5. Controvérsia Académica (Academic Controversy) .....	20
1.8.6. Jigsaw I .....	21
1.8.8. Jigsaw II .....	22
1.8.9. Grupos de investigação .....	23
1.8.10. TAI (Team Accelerated Instruction) .....	24
Capítulo II .....	24
1. Contextualização da investigação-ação .....	24
1.1. A Escola .....	24
1.2. As turmas .....	27
1.2.1. Português: 11.ºB .....	28
1.2.2. Alemão: 10.ºI .....	29
2. Identificação e justificação da pertinência do tema .....	31
3. Enquadramento da teoria na prática .....	33
Capítulo III .....	34
1. Implementação do projeto .....	34
1.1. Métodos de recolha de dados .....	35

2. Ciclo 0 .....	36
3. Ciclo 1 .....	38
4. Ciclo 2 .....	44
Conclusão .....	48
Referências Bibliográficas .....	50
Anexos .....	52
Anexo 1 - Ciclo 0 - Alemão .....	52
Anexo 2 - Ciclo 1 – Alemão .....	59
Anexo 3 - Ciclo 1 – Português.....	69
Anexo 4 - Ciclo 2 – Alemão .....	71
Anexo 5 - Ciclo 2.1 – Português.....	81
Anexo 6 - Ciclo 2.2. - Português .....	85
Anexo 7 – Questionário - Ciclo 1 – Alemão .....	89
Anexo 8 - Questionário - Ciclo 1 – Português.....	95
Anexo 9 - Questionário - Ciclo 2 – Alemão.....	101
Anexo 10 - Questionário - Ciclo 2 – Português.....	103
Anexo 11 - Grelha de observação direta .....	105

## **Índice de Gráficos**

Gráfico 1 – Disciplinas com trabalhos de grupo – turma de Alemão .....	39
Gráfico 2 – Disciplinas com trabalhos de grupo – turma de Português.....	39
Gráfico 3 – Significado do trabalho de grupo – Turma de Alemão .....	40
Gráfico 4 – Significado do trabalho de grupo – turma de Português.....	41
Gráfico 5 – Vantagens do trabalho de grupo cooperativo – turmas de Alemão e Português .....	41
Gráfico 6 – Desvantagens do trabalho de grupo cooperativo – turmas de Alemão e Português.....	42
Gráfico 7 – Estratégias adotadas no trabalho cooperativo – turmas de Alemão e Português .....	43
Gráfico 8 – opinião pós-atividade – turmas de Alemão e Português.....	45
Gráfico 9 – Autoavaliação dos alunos pós-atividade – turmas de Alemão e Português .....	46

## Introdução

*A melhor aprendizagem acontece em grupo. A colaboração é a base do crescimento. (Ken Robinson)*

Nos dias que correm, apercebo-me com demasiada frequência que, infelizmente, as pessoas, sobretudo as mais jovens, têm desenvolvido personalidades egoístas e egocêntricas. Apercebo-me deste facto não só em sala de aula, mas também no dia-a-dia, em diversos meios. De forma geral, cada vez menos os jovens de hoje partilham, ajudam, tentam compreender o outro, prestam atenção a pequenas coisas, que por mais insignificantes que possam parecer para uns, são de extrema importância para outros. Há certos valores que, com o tempo, se têm desvanecido e deixado de ser incutidos tanto em meio familiar como em meio escolar. Isso pode ter graves consequências na vida futura destes jovens, na sua forma de lidar com aqueles que os rodeiam e com aqueles com quem estes têm de conviver.

Partindo desta constatação, cheguei à seguinte conclusão: estes valores, devido à sua extrema importância, devem ser transmitidos desde cedo às crianças e jovens, não só pela família mais próxima, mas também em âmbito escolar, pelos professores. Estes dois meios, apesar de totalmente diferentes, devem complementar-se todos os dias, para que a criança se possa desenvolver e ser, futuramente, boa cidadã.

Tanto na rua como numa sala de aula, há certos aspetos que são imediatamente notados, quando estamos perante um grupo de pessoas não habituadas a lidar com o outro, a mostrar-se disponíveis para ouvir, compreender, ajudar, tolerar e respeitar. Estes cinco conceitos são, na verdade, ações do dia-a-dia que todos conhecem, mas que nem todos realizam.

Foi isto mesmo que pude observar e posteriormente, comprovar, ao longo do ano letivo em que realizei o estágio pedagógico na Escola Secundária de Ermesinde. Logo nas primeiras aulas que lecionei, tentei criar um ambiente que, na minha opinião, funcionaria bem para um primeiro contacto com os alunos. Por esse motivo, elaborei algumas atividades de grupo, nas quais os alunos, agrupados em grupos de dois ou três elementos, resolveriam o desafio num determinado espaço de tempo. O resultado destas atividades foi, em ambas as turmas, o mesmo: o trabalho de grupo foi mal sucedido, os alunos não realizaram corretamente as tarefas propostas e não aprenderam nada de novo naquelas aulas.

Tratando-se, naturalmente, de um problema grave de aprendizagem, levei a cabo uma investigação sobre possíveis métodos de levar os alunos a trabalharem corretamente em grupo.

E, partindo dos resultados obtidos nessa primeira investigação, cheguei ao que entretanto se tornou o tema central do meu projeto de investigação-ação: os “escritórios de estudo”.

## **Capítulo I**

### **1. Enquadramento teórico**

#### **1.1. Aprendizagem cooperativa – apresentação**

Com o passar dos anos, a sociedade tem vindo a tentar superar as constantes transformações sociais, económicas, políticas, educacionais e culturais, o enorme desenvolvimento na tecnologia e mesmo a alteração na mentalidade de todos nós. A par destas transformações, a Escola teve também de evoluir, acompanhando o ritmo da sociedade. Desta forma, os professores tiveram de transformar as práticas tradicionais em outras alternativas, indo ao encontro dos interesses pessoais dos alunos, com o objetivo de os preparar para o mundo atual, que é reinventado e evolui todos os dias. Pretende-se, assim, que os discentes se desenvolvam segundo valores baseados na solidariedade, no respeito pelo outro e na cooperação. Porém, estes valores não devem ser apenas transmitidos aos alunos através de uma pedagogia tradicional, mas complementando-a com uma metodologia que os leve a participar ativa e cooperativamente no processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo aptidões para uma participação ponderada no trabalho, na vida pessoal e na sociedade.

Assim, as metodologias de ensino direcionadas para a pedagogia cooperativa têm ganho algum terreno, tratando-se, portanto, de uma estratégia alternativa às pedagogias tradicionais antigas. Tem vindo a crescer exponencialmente o interesse por esta metodologia de ensino-aprendizagem, devido à emergência de novos valores em torno das relações sociais. Por esse motivo, torna-se importante clarificar este conceito e perceber as raízes da aprendizagem cooperativa.

Segundo Lopes e Silva (2009), na verdade, esta abordagem não é uma prática recente na educação, apesar de nas escolas portuguesas serem escassos os professores que a aplicam como estratégia na sala de aula, pelo menos de forma consistente. A pedagogia cooperativa tem uma longa história na educação americana. No início de 1900, John Dewey criticou o uso da competição em sala de aula e encorajou os educadores e professores a estruturarem as escolas como comunidades de aprendizagem democrática. Porém, estes pensamentos foram

abandonados na década de 40 e 50, voltando-se aos parâmetros regidos pela competição. Nos anos 60 retornou-se às estruturas de aprendizagem cooperativa, devido à preocupação da sociedade americana com os direitos civis e relações inter-raciais. Nos anos 70, a aprendizagem cooperativa teve um enorme desenvolvimento, graças a investigações independentes levadas a cabo em Israel por Sharan e nos Estados Unidos pelos irmãos Johnson da Universidade de Minnesota e de Robert Slavin da Universidade de J. Hopkins (Berrocal, 1995). Aos poucos, chegou-se, então, à conclusão de que a partilha nas aprendizagens (a cooperação) podia ter como consequência uma maior proximidade à vida em sociedade.

Apesar do conceito de aprendizagem cooperativa ser proveniente dos trabalhos desenvolvidos por Vygotsky, um dos primeiros grandes estudos sobre o assunto pertence a Kurt Lewin e a Lippitt e White, seus seguidores. Estes defendiam que as crianças, por trabalhar num grupo cooperativo, obtinham melhor aproveitamento escolar. Posteriormente, os irmãos Johnson e Johnson impulsionaram um maior desenvolvimento da área através de trabalhos levados a cabo nos Estados Unidos. Estas investigações tornaram-se, então, os alicerces da aprendizagem cooperativa.

Tendo já algum conhecimento sobre os possíveis benefícios desta forma de trabalho, começou a investigar-se a forma de aplicação em sala de aula. Daqui resultaram conclusões bastante satisfatórias, quando comparadas com os resultados obtidos em aulas cuja metodologia seria uma aprendizagem competitiva e individualista. Havia, então, a vontade de substituir a escola que “fabricava” os seus alunos segundo certas normas individualistas, instituindo uma outra, mais inclusiva e capaz de criar indivíduos-cidadãos.

Piaget e Vygotsky foram grandes impulsionadores desta aprendizagem cooperativa. As suas teorias construtivistas são consideradas os fundamentos da aprendizagem não-tradicional. Segundo as suas teorias, os alunos seriam sujeitos ativos no processo de aprendizagem, elaborando o saber através da experimentação, da pesquisa em grupo, da dúvida e do desenvolvimento do raciocínio mais autónomo. Isto seria facilitado através do contacto com o mundo e com outras pessoas. Para Piaget e Vygotsky, o meio social é determinante para que os alunos cresçam cognitivamente e construam o seu conhecimento.

Piaget defendia que a reciprocidade estava diretamente relacionada com a ideia de cooperação; neste caso, os alunos deveriam coordenar o próprio ponto de vista com o ponto de vista dos seus colegas.

Vygotsky, por sua vez, identificou três zonas de desenvolvimento: a zona de desenvolvimento real, tida como aquilo que o indivíduo consegue realizar sozinho; a zona de desenvolvimento potencial, que é aquela em que o aluno precisa de ajuda para realizar uma determinada tarefa e, finalmente, a zona de desenvolvimento proximal, que expressa a diferença entre aquilo que o aluno já possui e aquilo para que ele ainda necessita de apoio. O professor deve atuar nesta última zona de desenvolvimento, tentando levar os alunos a desenvolver as habilidades desejadas. O psicólogo concluiu que o aluno não constrói o conhecimento de forma meramente individual mas sim, através da interação social. Naturalmente que não era objetivo diminuir a importância da relação professor-aluno, mas neste caso, dava-se especial ênfase à relação aluno-aluno. Esta interação entre alunos, sobretudo se enquadrados em pequenos grupos de trabalho, favorece a aprendizagem através do diálogo, forçando o desenvolvimento do espírito crítico (Fontes & Freixo, 2004).

Johnson e Johnson (como citado em Lopes & Silva, 2009), defendem que a aprendizagem cooperativa é um método que leva os alunos, em pequenos grupos, a maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos colegas, trabalhando em conjunto. Através de um esforço conjunto, cada um dos elementos só alcança os seus objetivos se os colegas alcançarem os seus. O objetivo será que os alunos discutam entre si e se apoiem mutuamente na compreensão e na resolução das tarefas. Johnson e Johnson (como citado em Scheibel et al., 2009) são, ainda, de opinião que a aprendizagem cooperativa pode, e deve, ser aplicada desde a educação infantil até ao ensino superior.

Segundo Niquini (como citado em Scheibel et al., 2009), a aprendizagem cooperativa pretende orientar o trabalho dos professores que pretendem facultar aos seus discentes uma formação mais abrangente, que não contemple apenas a transmissão de conteúdos, mas também de outras habilidades sociais, tais como a comunicação, a cooperação, o trabalho em equipa e o pensar no coletivo.

Pujolás (2001) argumenta que a aprendizagem cooperativa é uma atividade ou estratégia que deve ser utilizada, tendo em conta a diversidade dos alunos dentro da mesma turma, enfatizando a aprendizagem individualizada, que só será viável se todos os alunos cooperarem para o mesmo fim, evitando-se assim a típica aprendizagem competitiva e individualista.

Bessa (2002) refere a aprendizagem cooperativa como a divisão de uma turma em pequenos grupos constituídos de forma a que exista homogeneidade de competências no seu

interior, possibilitando aos alunos o desenvolvimento de tarefas, desafios e atividades em conjunto.

Slavin (1999) vê a aprendizagem cooperativa como um conjunto de métodos de ensino em que os discentes trabalham em pequenos grupos auxiliando-se mutuamente, discutindo e ajudando na compreensão e resolução de problemas. Porém, defende que esta aprendizagem não substitui o trabalho do professor em sala de aula; apenas estrutura o trabalho, o estudo e a responsabilidade individual, pois quando os alunos trabalham cooperativamente, asseguram que no final da atividade todos aprenderam alguma coisa.

Finalmente, Barata (como citado em Scheibel et al., 2009) vê a cooperação em sala de aula como uma metodologia enriquecedora que pode complementar o trabalho do professor, estando sempre presentes a cooperação, a entreajuda e as relações entre os alunos.

Concluímos, então, que todos estes teóricos concordam que neste campo o trabalho em equipa é central e tem como principal objetivo melhorar o desempenho e aproveitamento dos alunos em ambiente escolar, levando-os a caminharem para uma meta comum. É importante vincar que a formação de alunos solidários, reflexivos e cooperativos não será totalmente possível em ambientes mais austeros, nos quais lhes seja exigido o trabalho individual e solitário, como nas pedagogias tradicionais.

O objetivo da escola passaria, então, a ser a formação integral dos alunos, de forma a permitir a sua intervenção na sociedade (Aguado, 2000), preparando-os para o futuro, para que estejam aptos a enfrentar diferentes desafios, mais ou menos exigentes.

De acordo com as pedagogias tradicionais, o mais usual era existir apenas um grupo físico de alunos (a turma). Nesse grupo não era notória a existência de regras que os alunos deveriam respeitar, preocupando-se com melhores resultados, com os outros, com a cooperação e auxílio mútuo e a aceitação de opiniões alheias. Não se verificava, portanto, uma aproximação verdadeira entre indivíduos a nível psicológico ou afetivo (Freitas & Freitas, 2003).

Arends (1995) defende que, para a realização de trabalhos cooperativos, o professor deve ter em atenção certos elementos fundamentais para o bom funcionamento das atividades, como o estabelecimento de objetivos claros, a disponibilização de todas as informações necessárias para a realização do trabalho, entre outros aspetos, proporcionando-lhes tempo suficiente e orientações, sempre que necessárias. Segundo o mesmo autor, o professor deve ter



atenção a um momento imprescindível para o crescimento intelectual e pessoal dos elementos dos grupos: a avaliação. Esta poderá ser uma auto ou heteroavaliação.

O professor deverá, então, assumir o papel de mediador, observando atentamente o trabalho da turma, levando os alunos a responsabilizar-se por si e pelo grupo no qual foram inseridos, respeitando opiniões alheias e estabelecendo estratégias e metas comuns. Os alunos devem ser habituados a lidar com as diferenças ou divergências dentro do mesmo grupo.

Os irmãos Johnson e Johnson (1999) realizaram estudos sobre as diferentes metodologias de ensino – competitiva, individualista e cooperativa. Nesses estudos verificaram que a aprendizagem cooperativa apresenta algumas vantagens relativamente às outras metodologias estudadas, pois, em primeiro lugar, os elementos do grupo cooperativo desenvolvem um maior esforço para conseguir um bom desempenho, possuindo uma produtividade e um rendimento maior, aliados à motivação para alcançar os objetivos; em segundo lugar, a cooperação aumenta as relações positivas dentro do grupo cooperativo, pois desenvolve o espírito de equipa, fomenta a solidariedade e o respeito pessoal, o que leva ao reforço da coesão; por último, os elementos do grupo apresentam maior equilíbrio devido ao fortalecimento do eu, promovendo a autoestima, desenvolvendo competências sociais e aumentando a capacidade de enfrentar e resolver problemas.

Outro ponto a favor desta metodologia alternativa é o facto de ter efeitos positivos em vários tipos de alunos – fracos, medianos ou bons. Os alunos mais fracos ou com maiores dificuldades beneficiam do apoio do grupo, sendo bem-sucedidos naquilo que sozinhos provavelmente falhariam; os alunos medianos melhoram, na maioria dos casos, o seu desempenho; os alunos bons, que são normalmente mais individualistas, aprendem a trabalhar em conjunto com outros colegas e até descobrem um certo prazer em ajudar o grupo com os seus ensinamentos, pois por vezes um aluno explica bastante melhor as ideias ou conteúdos difíceis aos seus colegas, traduzindo o discurso complexo do professor para a sua linguagem simples (Slavin, 1999).

É frequente nas escolas encontrar alunos sentados em grupo, mas na realidade, estão a trabalhar individualmente. Não discutem os resultados, não se ajudam mutuamente nem partilham ideias. Não cooperam, simplesmente. (Carratero, 1998). Esta ideia vem corroborar aquilo de que me apercebi durante o estágio na ESE.

## **1.2. As características dos grupos cooperativos**

Trabalhar cooperativamente vai mais além do que a simples junção de um grupo de alunos à volta de uma mesa e atribuir-lhes uma tarefa, que realizam individualmente, enquanto conversam. O trabalho em grupo exige que os seus participantes aprendam a trabalhar em equipa (Freitas & Freitas, 2003).

Torna-se necessário incutir alguns comportamentos essenciais para o bom funcionamento da atividade. Segundo Johnson, Johnson e Smith (1998), existem cinco componentes básicas estruturadoras da aprendizagem cooperativa: a interdependência positiva, a responsabilidade individual e de grupo, a interação estimuladora preferencialmente face a face, as competências sociais e o processo de grupo ou avaliação do grupo.

O que levará à interdependência positiva será o trabalho desenvolvido por qualquer um dos elementos do grupo que é visto como útil, não só para esse elemento, mas para todo o grupo. Pujolàs (2001) distingue diversas formas de interdependência positiva: a interdependência de finalidades, visto que os membros do grupo devem trabalhar para o mesmo fim; a interdependência de recompensa, devido à motivação extrínseca aos elementos do grupo; a interdependência de tarefas, quando o grupo deve realizar uma tarefa na qual todos devem participar e dar o seu contributo; a interdependência de recursos, quando os materiais distribuídos têm de ser partilhados pelos vários elementos para que seja cumprida a tarefa; a interdependência de papéis, quando cada elemento representa uma função diferente dos restantes colegas, estando, simultaneamente, dependente deles. Esta interdependência positiva é algo fundamental para o grupo cooperativo, pois cada aluno deve entender que está ligado a outros de tal forma que não terá sucesso se os outros também não o tiverem. Cada um só será bem-sucedido, se todo o grupo o for.

No que à responsabilidade individual e de grupo diz respeito, todos os elementos devem ser avaliados individualmente, devendo a avaliação final refletir o resultado das avaliações dos membros do grupo. Assim, cada elemento será responsável por cumprir com a sua parte do trabalho, não podendo tirar partido do trabalho dos outros. O progresso do grupo deve ser avaliado, tendo em conta os esforços individuais de cada elemento. O objetivo será, então,

fortalecer cada membro, implicando que todos se avaliem no final do processo, podendo essa avaliação ter consequências na avaliação final de cada indivíduo (Serra, 2007).

A interação estimuladora, preferencialmente face a face, será conseguida, se os elementos do grupo se ajudarem, encorajarem e apoiarem mutuamente. Pretende-se manter os alunos frente a frente, para que possam facilitar os esforços de cada um e alcançar os objetivos.

Os alunos devem ser instruídos no sentido de desenvolver competências sociais ou interpessoais. Segundo Ellis e Whalen (como citado em Serra, 2007), podemos distinguir três tipos de competências sociais para o trabalho em grupo: competências básicas de grupo, que pressupõem que os alunos possam chegar em silêncio e rapidamente aos seus grupos, tenham consigo todo o material e se mantenham no grupo até ao final da atividade, não falem demasiado alto, ouçam os colegas e saibam exatamente qual a tarefa a realizar; competências de funcionamento, que permitem que o trabalho funcione com a participação de todos os elementos, que devem contribuir de forma ordenada com as suas ideias, defender o seu ponto de vista, encorajar os outros a participar ativamente e valorizar a contribuição dos colegas; competências de raciocínio, dependentes da compreensão das atividades a desenvolver, pedindo ou dando esclarecimentos, construindo ideias e chegando a consensos.

Por fim, a avaliação do grupo tem lugar quando os membros analisam se estão ou não a alcançar as metas traçadas. Os grupos devem decidir quais as atitudes a tomar, de forma a alcançar os objetivos com facilidade. Para tal, torna-se necessário que os alunos avaliem a forma como estão a trabalhar e como podem melhorar o seu desempenho. Esta avaliação promove o espírito de grupo e assegura um maior *feedback* (Freitas & Freitas, 2003).

### **1.3. Tipos de grupos**

De acordo com os irmãos Johnson (1999), podem ser considerados três tipos de grupos de aprendizagem cooperativa: grupos de aprendizagem cooperativa formal, grupos de aprendizagem cooperativa informal e grupos cooperativos de base.

Os grupos formais funcionam durante um período longo de tempo, que pode ir de uma hora a várias semanas. Nestes grupos, os alunos trabalham em conjunto para atingir objetivos comuns, tendo todos os elementos de completar a tarefa proposta. Neste tipo de grupo, o professor deve especificar o(s) objetivo(s) da aula, explicar a tarefa, supervisionar a atividade e intervir sempre que a sua ajuda for necessária. Nestes grupos, os alunos devem participar

ativamente na tarefa, organizando os conteúdos, explicá-los e resumi-los. Trata-se, neste caso, para muitos teóricos, do tipo de grupo mais adequado e proveitoso para os seus participantes.

Os grupos informais funcionam durante um prazo menos alargado, durante poucos minutos até uma aula inteira. Podem também ser utilizados pelo professor para chamar a atenção dos alunos para uma determinada matéria.

Os grupos cooperativos de base são o tipo de grupo com a maior duração, de pelo menos um ano. Trata-se de grupos heterogéneos com membros permanentes. Os grupos de base permitem que os alunos estabeleçam relacionamentos duradouros que servirão de motivação para o trabalho restante.

#### **1.4. Formação e dimensão dos grupos**

Na organização dos trabalhos de grupo, uma das tarefas centrais do professor é a formação dos grupos. Para tal, é fundamental ter em conta determinados aspetos para que os grupos possam ser formados com objetividade e justiça. A turma deverá ser dividida em vários pequenos grupos de trabalho. É extremamente importante que os grupos sintam que são uma equipa. Esse espírito deve permanecer ao longo de toda a atividade, pois será o alicerce necessário para se alcançar a interdependência positiva, sobre a qual já se falou anteriormente. Para que possa existir espírito de equipa é aconselhável que os membros do grupo se conheçam suficientemente, o que não implica que haja uma amizade, mas apenas um conhecimento claro dos colegas.

Há três possibilidades de constituição de grupos: a formação ao acaso, a formação pelos alunos e a formação pelo professor (Freitas & Freitas, 2003). Todas elas são igualmente viáveis, desde que aplicadas conscientemente e de acordo com os objetivos estipulados.

A formação de grupos ao acaso é sobretudo indicada quando há necessidade de promover o conhecimento mútuo e estimular a criação de laços. Não obstante, pode também ser utilizada quando os alunos já têm interiorizadas regras de aprendizagem cooperativa. Neste caso, não estará em causa a criação de grupos homogéneos ou heterogéneos, pois não poderá haver controlo na atribuição ou distribuição dos grupos de trabalho.

Quando a formação dos grupos é deixada ao critério dos alunos, existe o risco de não serem criados verdadeiros grupos de trabalho, mas grupos de amigos, ou seja, com base em relacionamentos e não em aprendizagens.

Por fim, a criação dos grupos pelo professor será a mais indicada, quando este já conhece bem os alunos e as suas capacidades pessoais. Este deve equilibrar o grupo, devendo preferencialmente privilegiar a formação de grupos heterogéneos.

De acordo com Freitas e Freitas (2003), o grupo ideal é aquele em que todos os seus elementos se possam observar e interagir, ou seja, a sua dimensão não deverá ultrapassar um determinado número de indivíduos.

Johnson e Johnson (como citado em Freitas & Freitas, 2003) defendem que o número de elementos está dependente do tempo, da experiência dos alunos, da sua idade e dos materiais e equipamentos necessários para o trabalho. Porém, estes grupos nunca devem exceder os quatro elementos. Em grupos mais reduzidos torna-se mais simples a observação do desempenho dos alunos individualmente. Ainda é considerado que quanto mais pequeno for o grupo, menos probabilidade há de alguns elementos não trabalharem.

Ainda no que respeita à formação de grupos, sempre houve uma grande divisão de opiniões sobre se os grupos devem ser homogéneos ou heterogéneos, nunca se tendo chegado a um consenso.

Slavin (1999) considera que o trabalho cooperativo tem bons resultados em grupos homogéneos, mas que é ainda mais vantajoso quando o grupo de alunos representa uma maior diversidade.

Berrocal (1995) refere estudos de Johnson e Johnson, que comprovam que os discentes têm mais sucesso se estiverem integrados em grupos heterogéneos.

Pujolàs (2001) considera que a homogeneidade apresenta algumas vantagens, visto que o professor pode dirigir-se ao grupo com mais facilidade, pois os alunos terão características semelhantes. Mas, para este autor, os grupos homogéneos acarretam também graves inconvenientes, pois as características dos alunos podem ser maioritariamente negativas, o que torna o clima do grupo desfavorável ao trabalho cooperativo e desmotiva os alunos para a aprendizagem. Segundo este autor, os grupos heterogéneos ajustam-se melhor à realidade social, que é naturalmente heterogénea. Estes grupos não conseguem esconder as suas

diferenças, possibilitando assim interações bastante mais positivas e partilha de opiniões, o que levará a que uns alunos aprendam com os outros.

Concluímos, portanto, que, face à realidade social em sala de aula, nos dias que correm, será mais viável optar pela formação de grupos heterogéneos, contudo, tal como refere Pujolás (2001), os grupos homogéneos podem ser formados em determinados momentos ocasionalmente para trabalhar competências específicas. Já Johnson e Johnson (1999) defendiam que a heterogeneidade teria como principais vantagens o aumento do conflito de ideias, perspetivas e métodos de trabalho, provoca um maior desequilíbrio cognitivo, estimulando a aprendizagem, a criatividade e o desenvolvimento cognitivo e atitudinal e proporciona um pensamento bastante mais elaborado, pois os alunos dão e recebem explicações, aumentando a qualidade do raciocínio e o rigor da retenção do mesmo num prazo mais alargado.

De forma a garantir a heterogeneidade, podem ser utilizados alguns critérios, como, por exemplo o género, a origem sociocultural, o nível de aproveitamento na disciplina em questão ou a presença ou ausência de competências ou características pessoais específicas.

### **1.5. Os papéis dentro do grupo cooperativo**

A par da formação dos grupos, é extremamente importante que os alunos tenham consciência de que todos os membros do grupo são necessários para o seu sucesso conjunto. E cada membro do grupo deverá desempenhar uma função/papel. Muitas vezes os alunos poderão confundir esta divisão de funções com a divisão de tarefas ao longo da atividade. Esta divisão de tarefas nada tem a ver com a divisão de funções ou papéis, e é necessário que o professor vinque bem este aspeto perante a turma.

De forma a assegurar que o trabalho cooperativo funciona de forma equilibrada, Fraile (1998) agrupou alguns papéis fundamentais em duas categorias:

1 – Papéis que favorecem a integração dos alunos dentro do grupo (possibilitam a criação de um clima mais favorável para que a equipa alcance com sucesso os objetivos e se torne mais coeso):

- Estimulador: elogia, aceita a intervenção de todos os membros com solidariedade e faz com que diferentes pontos de vista sejam compreendidos e aceites;

- Conciliador: previne os possíveis conflitos que possam surgir no grupo, tenta resolvê-los, e encoraja o trabalho de cada membro em particular;
- Facilitador de comunicação: coordena toda a atividade, assegurando que as instruções são cumpridas, orienta a elaboração do plano de trabalho;
- Observador/Comentador: regista o desempenho de cada elemento do grupo e apresenta os progressos realizados;
- Verificador: regista as respostas do grupo e arquiva o material produzido durante a atividade;
- Intermediário: solicita a ajuda ao professor, sempre que necessário, para resolver situações mais difíceis.

2 – Papéis que favorecem o desenvolvimento das tarefas (permitem a programação do trabalho e o desempenho das tarefas com mais eficácia):

- Gestor de recursos: responsável por manter atualizados e acessíveis os materiais para o trabalho e procura novos materiais que o grupo decidiu implementar, faz pesquisas complementares sempre que necessário;
- Coordenador/Mediador: gere as diferentes opiniões que vão surgindo, coordena o trabalho, está atento à interação entre os vários membros do grupo e procura harmonizar conflitos que possam surgir;
- Registador: anota todas as sugestões dos colegas do grupo, regista discussões e conclusões, é a “memória do grupo”;
- Controlador: controla o tempo e lembra os prazos a cumprir para a realização das várias tarefas propostas, controla o ruído e faz a previsão do tempo necessário para a conclusão das atividades;
- Estimulador: encoraja a intervenção e discussão de opiniões, estimula a participação de todos os membros, promove a integração;
- Avaliador: avalia todo o desempenho de cada elemento na realização das tarefas, assim como todo o trabalho conjunto do grupo.

## **1.6. Os benefícios e desvantagens da aprendizagem cooperativa**

Como já foi referido, esta metodologia é eficaz, sobretudo quando comparada com métodos de aprendizagem tradicional, competitiva e individualista. Constitui, portanto, uma alternativa com efeitos bastante satisfatórios ao nível cognitivo, social e afetivo dos alunos (Bessa & Fontaine, 2002).

Desta forma, o professor possibilita aos alunos o trabalho de forma independente, para que estes possam criar competências de cooperação, extremamente úteis para a vida na sociedade atual. Pode também ser aplicada a qualquer disciplina e em qualquer nível etário ou de ensino, permitindo criar sentido de responsabilidade individual, entreajuda, solidariedade e procura de soluções criativas (Marreiros et al., 2001).

Efetivamente, num ambiente cooperativo, é possível que todos os alunos possam atingir os seus objetivos com sucesso, pois os benefícios desta forma de trabalho recaem tanto sobre os alunos mais competentes como sobre os menos competentes. Os primeiros têm a oportunidade de orientar os segundos, aprofundando, assim, os seus conhecimentos enquanto lhes explicam a matéria. Por sua vez, os alunos com mais dificuldades também beneficiam deste tipo de trabalho, pois serão ajudados a superar as suas dificuldades.

O trabalho em grupo pode ter benefícios, tanto a nível cognitivo como a nível das atitudes pessoais dos alunos, conforme é comprovado por Slavin (como citado em Bessa & Fontaine, 2002). Ao nível cognitivo, esta cooperação auxilia o bom aproveitamento escolar, promovendo a utilização de diferentes competências cognitivas, assim como estimula o desenvolvimento de uma linguagem oral mais elaborada e refletida, devido à constante troca de informação. Ao nível das atitudes pessoais, o trabalho cooperativo leva ao aumento da autoestima e autonomia, mas também da motivação face a uma tarefa, devendo ser valorizados todos os esforços dos alunos e aceites os diferentes pontos de vista que possam surgir ao longo da realização da atividade. Desta forma, o trabalho cooperativo proporciona valores básicos como a tolerância, o respeito pelo outro, a confiança, a cooperação, a solidariedade, a empatia e a responsabilidade individual e conjunta.

Fraile (1998) considera que a aprendizagem cooperativa pode ser vantajosa tanto para o aluno como para o professor. O autor agrupa, então, em duas categorias, algumas das vantagens que esta metodologia pode trazer para o aluno:

1- Efeitos da aprendizagem cooperativa ao nível das competências cognitivas:



- Maior produtividade;
- Desenvolvimento do espírito crítico e criativo;
- Aquisição de competências cognitivas superiores e estratégias cognitivas de nível elevado;
- Desenvolvimento de uma linguagem mais elaborada.

## 2 – Efeitos da aprendizagem cooperativa ao nível das competências atitudinais:

- Aumento da autoestima e da valorização pessoal;
- Aumento do interesse pelos processos interpessoais;
- Aumento das expectativas futuras;
- Desenvolvimento de uma comunicação eficaz;
- Desenvolvimento da responsabilidade individual perante o grupo;
- Integração dos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem.

Sanches (1994) defende ainda que a cooperação pode contribuir para um aumento considerável da motivação dos alunos perante a aprendizagem, melhorando o seu rendimento escolar e facilitando uma maior retenção dos conteúdos.

Relativamente às vantagens para o professor, Fraile (1998) indica que com a aprendizagem cooperativa, ao promover uma aprendizagem mais ativa, ao desenvolver a autoestima e as relações interpessoais, pode permitir alcançar mais facilmente os objetivos propostos, quer a nível cognitivo quer a nível pessoal e social. Assim, assumindo o papel de facilitador, incentivador e observador, o professor terá que demonstrar uma grande flexibilidade e criatividade na sua função.

Porém, a par de todos os benefícios que têm vindo a ser apontados por investigadores e teóricos ao longo dos anos, muitos também indicam algumas desvantagens desta metodologia. Apesar de o professor desejar que os alunos tenham sucesso rápido e sem esforço, não significa que os grupos tenham, de facto, esse sucesso. Nem todos os alunos têm perfil para este tipo de trabalho, apesar de ser possível incluí-los nestas atividades e conseguir que eles se integrem relativamente bem. Por outro lado, torna-se imperativo que o professor tenha uma boa preparação e motivação, quando aplicar esta estratégia, de forma a evitar potenciais problemas relacionais entre alunos.

Infelizmente, nem sempre é possível para o professor cumprir inteiramente o previsto com o trabalho cooperativo. Esta metodologia inovadora vê-se, por vezes, impossibilitada devido à limitação dos programas e dos manuais. Para além disto, a idade dos alunos, os hábitos sociais dos mesmos e o interesse demonstrado por esta metodologia podem afetar negativamente o sucesso.

É também indicado por alguns teóricos, como Fraile (como citado em Ribeiro, 2006), que existe uma preocupação frequente centrada na aquisição de conhecimentos em detrimento do desenvolvimento de competências sociais e afetivas, tanto por parte da escola, como por parte da família e encarregados de educação.

Finalmente, Lopes e Silva (2009) referem como desvantagem a possibilidade de os alunos valorizarem o processo, ao invés da aprendizagem, pois desejam terminar rapidamente a tarefa, o que se sobrepõe à reflexão sobre os conteúdos e a sua aprendizagem concreta.

Posso então concluir que esta metodologia é bastante prometedora no que toca a estímulos, alternativas e métodos mais motivadores em sala de aula, que deverá continuar a ser estudada exaustivamente, de forma a fazer a Educação acompanhar o ritmo acelerado que a sociedade tem vindo a impor, no que diz respeito à sua constante evolução. A sua implementação numa sala de aula não é fácil, mas os resultados que podem ser obtidos são bastante positivos, pelo que compensa todo o esforço incluir algumas aulas com metodologias alternativas, quebrando de certa forma o ritmo imposto pelas pedagogias tradicionais.

## **1.7. O papel do professor**

Numa aula em que seja utilizada a metodologia da aprendizagem cooperativa, o papel do professor, apesar de ganhar uma dimensão diferente, deve permanecer central.

Johnson e Johnson (1999) consideram que o professor deve definir os objetivos do trabalho, tomar decisões e realizar todos os preparativos necessários à aprendizagem cooperativa, motivando os alunos para a execução das tarefas que propõe e explicando os procedimentos cooperativos esperados nessa aula. Pretende-se que o professor torne o grupo num verdadeiro grupo cooperativo.

Fraile (1998) defende que o professor exerce uma função ainda mais complexa, quando se trata de uma aula de aprendizagem cooperativa. Desta forma, o autor elenca algumas funções que o professor deve desempenhar:

- Facilitar o processo de aprendizagem e de cooperação, reforçando a autonomia dos alunos;
- Ajudar a resolver problemas;
- Observar os grupos de forma sistemática;
- Estabelecer canais de reflexão e comunicação mais eficazes, permitindo um feedback permanente, avaliando o desempenho do grupo e dando indicações precisas aos alunos, ajudando-os, assim, a identificar os pontos fortes e fracos do seu trabalho.

Neste caso, o professor tem um papel muito importante: torna-se também observador. Este deve estar atento a tudo o que acontece dentro dos grupos e deve recolher e registar informações sobre o desempenho dos alunos. Se toda a atividade estiver bem estudada e estruturada, o professor ficará em segundo plano, o que não implica que seja menos importante dentro da sala de aula.

Resumindo o que vários autores, como Mir (1998) e Bidegáin (1999) afirmam, podemos concluir que as funções do professor se restringem ao seguinte: o professor é mediador (organiza as atividades, o material, a aula, os grupos e distribui tarefas), é observador (intervém de acordo com as dificuldades que vão surgindo, dinamiza a cooperação e valoriza o processo de resolução e cooperação) e é facilitador (favorece a tomada de decisões, cede progressivamente o controlo das atividades).

### **1.8. Atividades de Aprendizagem Cooperativa**

Como já tem sido afirmado, os métodos de aprendizagem cooperativa vêm romper com os costumes da pedagogia tradicional, provavelmente desatualizada perante a nossa sociedade muitíssimo evoluída. Schmuck defende que, através da aprendizagem cooperativa, os indivíduos terão a possibilidade de participar mais ativamente na sua educação, adaptando-se a diferentes estatutos e papéis sociais (como citado em Bessa & Fontaine, 2002).

Derivado das várias comparações que foram sendo estabelecidas entre a aprendizagem cooperativa e a tradicional, vários autores testaram métodos cooperativos, aplicando-os em sala

de aula. Para tal, foram experimentadas várias abordagens, umas mais prescritivas e concretas do que outras.

No entanto, tratando-se de tantas tentativas, experiências e resultados obtidos, destacarei apenas as dez mais relevantes e conhecidas.

### **1.8.1. STAD (Student Team Achievement Divisions)**

O STAD foi desenvolvido por Robert Slavin durante a década de 70. O seu principal objetivo era o desenvolvimento e implementação de um novo programa para o ensino das ciências laboratoriais, apelando ao trabalho dos alunos em pequenos grupos (Bessa e Fontaine, 2002). Assim, os alunos deviam trabalhar em conjunto, construindo formas de interdependência e tornando-se responsáveis pelo sucesso da sua aprendizagem, mas também dos restantes elementos do grupo. Por outras palavras, cada membro do grupo seria responsável pela verificação da aprendizagem dos seus colegas. Defendia-se que o sucesso individual só seria alcançado se todos os elementos do grupo fossem também bem-sucedidos. Desenvolvem-se assim a responsabilidade individual e a pressão grupal, visando melhorar o desempenho dos alunos e fomentando a interajuda. Verifica-se, portanto, uma igualdade de oportunidades para o sucesso, pois cada elemento pode contribuir de igual forma para o sucesso do grupo, independentemente de ser bom ou mau aluno.

Segundo Bessa e Fontaine (2002) e Pujolàs (2001), a implementação desta atividade em sala de aula pressupõe o respeito pela seguinte sequência de procedimentos:

- 1 – São formados grupos heterogéneos com 4 ou 5 elementos;
- 2 – O Professor apresenta à turma o tema a trabalhar e dá todas as explicações que achar convenientes;
- 3 – Elaboração do trabalho de grupo durante algumas aulas, nas quais serão colocadas questões, comparadas as diferentes respostas, clarificados conceitos e elaborados alguns esquemas;
- 4 – Os alunos ajudam-se uns aos outros para que todos os elementos possam contribuir para a aprendizagem do conteúdo;
- 5 – É elaborada no caderno diário uma síntese daquilo que aprenderam;

6 – É feita uma avaliação individual, através de um teste de conhecimento. É-lhes atribuída uma pontuação de melhoria.

Esta avaliação, referida no sexto ponto, vem reforçar a responsabilidade de cada aluno. A pontuação de melhoria permite a cada discente a possibilidade de melhorar os resultados anteriores. Este reforço pode ser concretizado com formas de reconhecimento social (no jornal da escola) ou com outro tipo de recompensas (certos privilégios ou pequenos prémios). Porém, esta avaliação é feita em função da evolução de cada indivíduo, e não do grupo enquanto conjunto.

### **1.8.2. TGT (Teams-Games Tournaments)**

O TGT foi a primeira atividade de aprendizagem cooperativa a ser instituída na universidade de John Hopkins. Foi criada por David DeVries e Keits Edwards em 1973 (Bessa & Fontaine, 2002).

De acordo com várias referências, esta atividade é bastante semelhante ao STAD, porém, em vez de se avaliar o aluno individualmente, procede-se à realização de um torneio académico semanal, no qual os elementos de cada grupo competem com elementos de outros grupos, de forma a ganhar pontos para as próprias equipas. É apenas esperado que os alunos que competem entre si tenham um nível de rendimento semelhante. Assim, os grupos testam os seus conhecimentos.

Bessa e Fontaine (2002) consideram que a formação das equipas e o funcionamento da atividade é bastante semelhante ao STAD. Os elementos formam equipas de 3 elementos, sendo distribuídos de acordo com a sua aptidão para os diferentes temas propostos. Desta forma, jogam entre si os alunos mais competentes, os alunos médios e os alunos mais fracos. Os grupos formados são, portanto, homogéneos e cada elemento participa ativamente na competição e os seus conhecimentos irão valer pontos à equipa.

No torneio, cada equipa vai responder a um conjunto de perguntas relacionadas com a matéria lecionada. Estas questões poderão ser colocadas em pequenos cartões, que serão escolhidos pelos alunos. Se o aluno responder corretamente, ser-lhe-á atribuída uma pontuação, caso contrário será dada a oportunidade aos restantes membros do grupo de responderem à questão, podendo ganhar uma pontuação previamente estipulada. A pontuação final do grupo resulta da soma de todas as pontuações individuais.

Segundo os mesmos autores acima referidos, esta atividade pode gerar algum barulho na sala de aula, por isso será da responsabilidade do professor saber gerir essa situação, visto que é possível que os alunos estejam mais agitados e entusiasmados na concretização da tarefa.

### **1.8.3. Co-op-Co-op**

Esta atividade foi proposta por Kagan em 1988 e foi apresentada mais tarde pelos irmãos Johnson e Johnson.

No Co-op-Co-op, cada grupo de aprendizagem cooperativa será responsável por desenvolver uma temática. E cada membro do grupo receberá um subtema que vai investigar individualmente. Cada aluno deverá assim preparar o seu subtema, organizando e preparando material. Pode ser necessário recorrer à biblioteca, fazer entrevistas, etc. Este tipo de atividade caracteriza-se por aumentar o interesse do aluno pelo trabalho que irá desenvolver, pois assim contribuirá para a apresentação do grupo.

Na aula seguinte, todos os elementos apresentam ao grupo os resultados da sua investigação individual da véspera, respondendo a eventuais questões que possam surgir por parte dos colegas. Posteriormente, cada grupo deverá integrar todos os subtemas trabalhados numa única apresentação, que deverá ser realizada perante toda a turma nesse mesmo dia. A gestão do tempo, do espaço e dos recursos utilizados fica a cargo de todos os elementos de cada grupo. Durante e após a apresentação, os alunos da assistência podem colocar questões, suscitar dúvidas ou pedir breves esclarecimentos. No final, o professor pode fazer uma síntese dos conteúdos abordados (Slavin, 1999).

Finalmente, a avaliação das apresentações, assim como a prestação de cada indivíduo será realizada em três níveis:

- A turma avalia as apresentações de cada grupo;
- Os elementos de cada equipa avaliam o seu desempenho individual;
- O professor avalia a prestação de cada elemento na elaboração da sua tarefa individual, bem como o seu desempenho no grupo (Slavin, 1999).

#### **1.8.4. Tutoria entre iguais (Peer Tutoring)**

A aprendizagem entre iguais tem por base a teoria sociocultural Vygotskiana e vem reforçar a importância da interação social para o desenvolvimento dos indivíduos.

A tutoria entre iguais é uma atividade baseada na criação de pares de alunos, em que um deles será o tutor e o outro o tutorado, com um objetivo comum conhecido e partilhado. Apesar de neste caso não haver grupos cooperativos, existem pares de alunos que trabalham cooperativamente, interagindo entre si e partilhando ideias e conhecimentos. Nesta atividade pretende-se que o aluno tutor responda a todas as questões colocadas pelos alunos tutorados e que a ajuda prestada pelo tutor não seja a resposta ao problema, mas sim uma explicação detalhada do processo de resolução do problema.

Assim, não é só o aluno tutorado que aprende através da ajuda prestada pelo companheiro. O tutor também aprende, pois deverá verbalizar o seu conhecimento, contribuindo também para a melhor compreensão do mesmo. A tutoria entre iguais terá vantagens tanto para o tutor como para o tutorado. Enquanto o tutor deverá aumentar o sentido de responsabilidade e de autoestima, sentindo-se responsável pela aprendizagem do seu companheiro, o aluno tutorado poderá ter um melhor rendimento escolar, pois a ajuda do tutor permitirá uma ajuda personalizada, para além do aumento da motivação, devido ao compromisso com o companheiro. O trabalho com um igual poderá evitar situações de ansiedade e depressão, pois existe uma maior confiança entre os intervenientes.

#### **1.8.5. Controvérsia Académica (Academic Controversy)**

Diz-se que existe controvérsia sempre que se chega a uma incompatibilidade de ideias, opiniões, crenças ou conclusões, embora exista a vontade de chegar a um consenso. Ao contrário do debate, quando se chega à controvérsia, desejamos superar as discrepâncias que geraram um conflito. De acordo com os irmãos Johnson, a controvérsia é apenas algo positivo e construtivo, quando é produzido um conflito que leva a sentimentos de incerteza e a um desequilíbrio cognitivo e afetivo nos participantes. Assim, os participantes são impulsionados a procurar novas informações e a analisar diferentes perspetivas.

Porém, os mesmos autores garantem que a controvérsia pode ser realmente construtiva, se tivermos em conta alguns aspetos: quanto mais heterogêneos forem os grupos, maior é a

probabilidade de que surjam conflitos e, conseqüentemente, as controvérsias; quanto mais relevante for a informação disponibilizada, mais motivados vão estar os alunos e maior é a probabilidade de as controvérsias terem um efeito minimamente construtivo; quanto mais elevada for a perspectiva teórica e a quantidade e qualidade dos conhecimentos dos opositores, mais construtivos serão os efeitos das controvérsias; e quanto mais capazes forem os opositores em relativizar a sua opinião (adotando a perspectiva do(s) companheiro(s)), mais provável é que a controvérsia gere resultados positivos.

Na Controvérsia Académica, o tema é escolhido por todos, professor e alunos, mas deverá ser um tema que possa gerar posições antagónicas. Posteriormente, cada grupo de trabalho é dividido em dois pares, que assumirão uma posição diferente relativamente ao tema em discussão. Após cada par ter preparado de forma consistente o tema, segundo o ponto de vista que devem defender, e de a debaterem com os outros colegas, questionando argumentos e justificando as suas opiniões, os pares devem trocar de posição, assumindo agora a posição que acabaram de refutar. Devem preparar novamente o tema, porém, não terão acesso aos apontamentos dos colegas. Deverão adicionar informação, de forma a reforçar a posição que agora vão passar a defender. No final, o grupo volta a trabalhar em conjunto, elaborando uma pequena síntese das conclusões das posições defendidas e do consenso a que chegaram. O professor avaliará o grupo pelo seu desempenho, mas cada aluno será avaliado individualmente, apenas pela argumentação apresentada.

Johnson e Johnson (como citados em Freitas, 2003), defendem que a controvérsia se tem mostrado muito positiva em sala de aula, na medida em que os alunos podem desenvolver níveis de raciocínio elevados e pensamento crítico. A controvérsia académica pode ainda promover o aparecimento de novas ideias e soluções criativas, devido ao maior empenho dos alunos, que trocam conhecimentos pessoais e se envolvem com mais entusiasmo na tarefa.

#### **1.8.6. Jigsaw I**

Este método, desenvolvido por Aronson nos anos 70, surgiu da necessidade de criar estratégias para prevenir conflitos resultantes do relacionamento de diferentes raças numa sala de aula. Cada grupo deverá ter um líder, escolhido pelo professor, que servirá de ponte entre o grupo e o professor. A sua principal função é auxiliar na organização e bom funcionamento do grupo, evitando e resolvendo conflitos, modelando certos comportamentos e atitudes sociais



(Bessa & Fontaine, 2002). Porém, este método só deverá ser aplicado a partir do 5.º ano, pois só a partir dessa altura é que os alunos têm capacidade de conceptualização.

De acordo com Pujolàs (2001) e Bessa e Fontaine (2002), o Jigsaw I consiste na divisão das turmas em grupos heterogéneos de 4 ou 5 elementos. O material é dividido igualmente entre os membros do grupo, de modo a que cada um receba um cartão com a informação especializada do tema. Cada aluno deverá preparar a sua parte, partindo da informação que recebeu no cartão. O grupo divide-se e cada um dos elementos deverá reunir-se com os membros dos outros grupos que tenham obtido a mesma tarefa de especialização (embora cada cartão tenha informações diferentes, que se deverão complementar, quando juntas), devendo trocar informações, esclarecer dúvidas e elaborar esquemas sintéticos e simples. Posteriormente, cada aluno regressa ao seu grupo de origem e explica ao restante grupo o tema que preparou.

Visto que cada aluno só poderá dominar toda a matéria depois de ouvir as apresentações dos colegas, pode ser defendido que todos os alunos estão dependentes uns dos outros e são obrigados a cooperar, de forma a terminarem a tarefa com êxito, necessitando, para isso, do domínio geral do tema em estudo.

#### **1.8.8. Jigsaw II**

O Jigsaw II resultou de alterações feitas ao modelo original de Aronson, por parte de investigadores da Universidade de John Hopkins. Tal como no Jigsaw I, neste novo modelo, o objetivo é criar uma interdependência entre os elementos dos grupos. Cada aluno receberá uma parte diferente do tema em estudo, para que a realização total do trabalho esteja dependente da cooperação de todos os membros. Contrariamente ao modelo de Aronson, neste modelo os grupos não terão a mesma dimensão e, para além disso, o professor não terá de fornecer aos alunos o cartão com a informação prévia. Assim, os alunos estão autorizados a consultar todo o material disponível para a disciplina. Neste caso, os alunos terão acesso à totalidade da informação, não estando dependentes de outros alunos para entenderem a totalidade do seu tema. Isto poderá resultar, então, numa redução da interdependência entre os elementos. Porém, é simples ultrapassar este problema, ao introduzir uma estrutura de recompensas: a pontuação obtida por cada aluno será somada às restantes do grupo, dando origem a uma pontuação global.

### **1.8.9. Grupos de investigação**

Esta atividade surgiu em 1976 e foi elaborada por Sharan. Trata-se do método de aprendizagem mais complexo, pois combina tarefas individuais por pares e em grupo, oferecendo recompensas ao grupo, tendo em conta as realizações individuais de cada elemento (Arends, 1995; Slavin como citado em Bessa & Fontaine, 2002).

Nesta atividade será requerida a participação de cada membro do grupo tendo em conta as suas capacidades individuais, para que seja possível a realização do trabalho em conjunto. Para a implementação desta atividade, Pujolàs (2001) defende as seguintes fases:

- Escolha e distribuição dos temas (o professor apresenta o tema e os alunos, tendo em conta as suas capacidades, escolhem subtemas);
- Constituição dos grupos (os alunos escolhem com quem querem trabalhar, porém, este tipo de formação de grupos pode levar à falta de heterogeneidade, embora a implementação desta atividade seja aconselhada em grupos com experiência e conhecimento de competências cooperativas);
- Planificação do trabalho (os objetivos são definidos em conjunto pelos alunos e pelo professor, assim como os procedimentos a tomar, as tarefas de cada elemento, a forma de recolha de informação e a previsão do tempo necessário);
- Execução do plano (os alunos trabalham de acordo com o que foi previamente planificado. O professor deve acompanhar o trabalho de todos os alunos e ajudá-los sempre que necessário);
- Análise e síntese (os alunos analisam e avaliam as informações obtidas e procuram encontrar a melhor forma de as apresentar à turma);
- Apresentação do trabalho (os alunos apresentam o trabalho à turma, devendo ainda tirar notas e esclarecer dúvidas que possam surgir);
- Avaliação (é feita em conjunto pelo professor e pelos alunos, sendo avaliados aspetos relacionados com o conhecimento científico, assim como a apresentação e a forma como o grupo funcionou).

Existe, neste caso uma estrutura cooperativa, pois só se consegue obter o produto final (a apresentação à turma) através do somatório dos subtemas divididos pelos vários elementos do grupo.

#### **1.8.10. TAI (Team Accelerated Instruction)**

O TAI combina a aprendizagem individualizada com a aprendizagem cooperativa e é sobretudo aconselhada no ensino da matemática, ao contrário do STAD ou TGT que podem ser aplicados a todos os conteúdos e a qualquer nível de ensino, sobretudo no Ensino Recorrente, em que a matéria está estruturada por módulos e em Estudo Acompanhado (Bessa e Fontaine, 2002).

Pujolàs (2001) indica que no TAI, todos os alunos trabalham o mesmo conteúdo, mas cada um pode adotar uma forma de trabalho pessoal. Também Bessa e Fontaine (2002) consideram que, durante a aplicação desta atividade, os alunos devem ajudar-se mutuamente na resolução de problemas, contribuindo assim para que todos possam alcançar os objetivos.

Cada grupo recebe uma pontuação, obtida a partir da contribuição de cada elemento e em função da evolução que cada aluno já teve desde o ponto de partida (com base num teste de diagnóstico realizado previamente). Aos grupos com a maior evolução é atribuído um prémio.

O TAI permite então que os alunos trabalhem de forma diferenciada, para que os alunos com mais dificuldades possam abordar matérias que ainda não dominem, e os alunos menos competentes possam continuar a sua evolução.

## **Capítulo II**

### **1. Contextualização da investigação-ação**

#### **1.1. A Escola**

No âmbito da unidade curricular “Iniciação à Prática Profissional”, foi realizado um estágio curricular na Escola Secundária de Ermesinde (ESE), a partir do qual se iniciaria uma investigação e implementação de um pequeno projeto, descrito sob a forma de relatório de estágio. Este estágio abrangeu as áreas disciplinares de Alemão (Língua Estrangeira) e Português (Língua Materna). Antes de iniciar a redação de todas as etapas desta investigação-

ação, torna-se necessário contextualizar o local onde o estudo foi levado a cabo, pois este também influenciou a escolha do tema e alguns dos resultados obtidos.

A ESE (Escola Secundária de Ermesinde) pertence ao Agrupamento de Escolas de Ermesinde, juntando-se às restantes quatro escolas: E. B. 2,3 D. António Ferreira Gomes, E.B. 1/JI da Bela, E.B. 1/JI da Gandra e E. B. 1/JI de Sampaio. As referidas cinco escolas pertencentes a este Agrupamento estão localizadas na cidade de Ermesinde. A ESE localiza-se mais especificamente no centro de Ermesinde, na *Praceta António Ferreira Gomes*, concelho de Valongo, e conta com vários espaços acolhedores e inspiradores nas imediações, como parques de lazer, muitas zonas verdes, bibliotecas e centros de estudo.

Trata-se de uma escola relativamente antiga, pois o seu surgimento remonta dos anos 1969/70. Nessa altura era ainda conhecida como Escola Técnica de Ermesinde. O nome atual foi aplicado apenas dez anos mais tarde.

Apesar de se tratar de uma escola antiga, esta ainda não foi alvo de um projeto de requalificação: as condições têm vindo a piorar a cada ano que passa, os edifícios acusam um avançado grau de degradação, o que, em certos casos, limita e prejudica o bom funcionamento das aulas. De acordo com o jornal *online* local *Verdadeiro Olhar* (2013: parágrafo 3), a ESE deveria receber apenas cerca de 50 turmas. Porém, esse limite raramente foi cumprido, visto que em 2007 a escola recebeu 70 turmas e dois anos mais tarde o problema agravou-se ainda mais, tendo albergado 85 turmas, contando-se mais de 1800 alunos diurnos e 200 em regime noturno. Os alunos não eram apenas provenientes da freguesia sede, mas de várias outras freguesias do conselho de Valongo e, ainda, de conselhos próximos como Maia, Santo Tirso, Gondomar, Penafiel e Paredes.

Devido à forte afluência de alunos, a escola viu-se forçada a comunicar com mais frequência às entidades competentes a necessidade urgente de melhoria das condições físicas da instituição. Entretanto, unem-se esforços por parte de vários grupos de apoio, como os Órgãos Governativos, Associação de Pais e cerca de duzentos docentes, que tentam promover “o sucesso educativo através da formação integral dos seus alunos, apostando no desenvolvimento de competências próprias do ser social que assegurem uma vida de qualidade” (*Projeto Educativo*, 2009: 10). Também o pessoal não-docente tem contribuído para a melhoria da ESE, apoiando tanto os alunos como os professores, que para as suas aulas necessitam constantemente de apoio técnico, verificação e manutenção dos materiais e das salas de aula.

Esta escola dá a possibilidade aos alunos de frequentarem os regimes diurno e noturno, abrindo as suas portas diariamente às 8h15 e encerrando pelas 23h45. Em termos curriculares, apresenta aos alunos uma vasta oferta, pois inclui o 3.º Ciclo do Ensino Básico Regular, o Ensino Secundário, com cursos Científico-Humanísticos (Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades, Artes Visuais) e Cursos Profissionais (Animador Sociocultural, Técnico de Secretariado, Técnico de Mecatrónica, Técnico de Design Gráfico, Técnico de Receção, Técnico de Apoio Psicossocial, Técnico de Eletrotecnia), Cursos de Educação e Formação (Pintor e Decorador Cerâmico – Tipo 2, Empregado Comercial – Tipo 2, Eletricista de Instalações – Tipo 3, Assistente Administrativo – Tipo 3), Ensino Secundário Recorrente por Módulos Capitalizáveis, com Cursos Científico-Humanísticos (Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades) e Cursos Tecnológicos (Administração, Ação Social) e Centro de Novas Oportunidades. No ano letivo de 2013/2014, a ESE decidiu receber a título experimental, uma turma de 5.º ano, pertencente ao 2.º Ciclo do Ensino Básico. No ano letivo posterior, no qual foi efetuado este estágio, foram abertas mais turmas de 5.º ano, o que comprova que esse projeto foi bem sucedido.

A ESE dá a possibilidade aos alunos de aprenderem línguas estrangeiras: para além do Inglês, os alunos podem optar, no 3.º Ciclo, pelo Francês ou Espanhol e, no Ensino Secundário, pelo Alemão. A par desta oferta, a escola pretende complementar a formação com atividades e projetos paralelos no âmbito disciplinar, interdisciplinar, escolar, interescolar e interinstitucional, como o Desporto Escolar, o Clube de Alemão, entretanto encerrado, o grupo da Amnistia Internacional ou os GUNAS (projeto de apoio a alunos carenciados que frequentem a ESE).

Os alunos da Escola estão inseridos num contexto socioeconómico médio-baixo, porém, nunca se registaram problemas graves de violência e indisciplina. Na verdade, o ambiente vivido na escola é agradável, acolhedor e nota-se uma grande empatia e proximidade entre alunos, funcionários docentes e não-docentes.

A ESE é uma instituição bastante grande, dispondo de sete edifícios: o Bloco Administrativo, os Blocos A, B, C e D (Bloco de Mecânica), um ginásio e um bloco pré-fabricado, destinado a aulas de projeto, encontros da Associação de Estudantes e do Clube do Ambiente. Existe ainda um campo de jogos exterior e uma pista pedonal, um auditório com capacidade para 98 pessoas, um polivalente, no qual se encontram a cantina, a papelaria, o bar, espaços destinados à Secretaria, Associações de Pais e Estudantes, salas para reuniões com os

diretores de turma e professores e, ainda, alguns gabinetes com fins específicos (Diretor, Psicólogo Escolar, Gabinete de Educação Especial e Centro de Novas Oportunidades). Também a Biblioteca se encontra no polivalente e está integrada na Rede de Bibliotecas Escolares, o que garante aos alunos uma constante consulta documental em diferentes suportes, a utilização de computadores, serviço de fotocópias e impressão, e empréstimo de livros (escolar e domiciliário).

Apesar de todos os entraves existentes, tanto professores como funcionários esforçam-se para que nada falte aos alunos que frequentam a ESE. Tem havido, de facto, uma enorme preocupação e esforço em acompanhar a evolução tecnológica, atendendo às maiores necessidades pedagógico-didáticas das disciplinas escolares. Por esse motivo, é possível fazer circular pelas salas alguns equipamentos, como televisões, leitores de vídeo e DVD, computadores e projetores multimédia, apesar de na maioria das salas estes dois últimos aparelhos já estarem disponíveis. Porém, continua a ser um enorme desafio para quem trabalha na ESE, acompanhar a um ritmo acelerado a evolução da sociedade, no que diz também respeito à tecnologia, tornando-se necessário que os professores estejam preparados para imprevistos, obrigando-os a gerar planos de aula interativos, mas complementando-os com outros de cariz mais tradicional, no caso de algo falhar.

Embora a ESE tenha, neste ano letivo, baixado a sua posição no ranking das escolas (387º, com média de 9,86), trata-se de uma escola com um ambiente bastante agradável, na qual é possível estabelecer uma boa relação com todos os que a frequentam, tornando o trabalho algo bastante prazeroso.

## **1.2. As turmas**

Devido à divulgação tardia da colocação dos estagiários, apenas foi possível reunir com as Orientadoras da ESE, a Dra. Helena Fonseca (Português) e a Dra. Júlia Miranda (Alemão) no início de outubro, para tomar conhecimento das turmas que me seriam atribuídas. Tratando-se de um mestrado que abrange, no caso do Português, o 3.º ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário, e no Alemão, os Ensinos Básico e Secundário, seria de esperar que pudesse receber turmas dos vários ciclos. Infelizmente, as únicas turmas disponíveis pertenciam ao Ensino Secundário. Foi-me atribuída uma turma de 11.º ano (B) para o ensino do Português e uma turma de 10.º ano (I) para o ensino de Alemão, em iniciação. Esta última turma seria, inicialmente, dividida pelos três estagiários, mas posteriormente, um dos estagiários sentiu

necessidade de assumir a turma de 11.º ano de Alemão, tendo ficado a turma de 10.º ano a meu cargo e de uma colega estagiária.

### **1.2.1. Português: 11.ºB**

A turma de Português, do Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, era composta por 26 alunos (15 raparigas e 11 rapazes). A sua dimensão estava de acordo com o estipulado pelas diretrizes do Ministério da Educação e Ciência para a constituição de uma turma de ensino secundário (mínimo 26 alunos, máximo 30 alunos), segundo o Despacho Normativo n.º 7-B/2015, Art. 21º.

Após algumas informações fornecidas pela Professora Orientadora, Dra. Helena Fonseca, sobre a turma no geral e alguns alunos em particular, passei a uma fase inicial de observação. Nesta fase pude conhecer melhor os alunos, ter uma noção mais abrangente do nível de conhecimento geral da turma, do seu comportamento habitual, da sua participação e empenho. As minhas primeiras impressões da turma foram bastante positivas: os alunos mostravam-se bastante interessados e participativos, eram jovens calmos, educados e bem comportados. Nunca foi necessário pedir a algum aluno para se retirar da sala de aula, raramente houve chamadas de atenção, apenas algumas situações de algum ruído sem grande gravidade. Apenas nas aulas de 90 minutos à sexta-feira ao final da tarde eram mais complicadas, devido ao cansaço da turma e à duração mais longa da aula. Porém, tratava-se de uma turma ideal, aos olhos de um professor inexperiente.

À medida que fui conhecendo os alunos e estes se iam habituando à minha presença frequente no fundo da sala de aula, alguns mais curiosos iam-se aproximando, espontaneamente, tentando saber quem eu era, o que fazia na ESE, de onde vinha. Todos os dias ficavam a conhecer um pouco mais de mim e eu deles.

Na minha primeira aula, a reação dos alunos foi surpreendente: todos eles participaram ativa e oportunamente, mostraram-se receptivos a uma nova cara e queriam mais aulas comigo. Esta turma foi, sem dúvida, muito especial e tornou o meu percurso muitíssimo mais agradável, motivando-me, transmitindo-me palavras incentivadoras no início e final de cada regência, tentando fazer com que eu me sentisse confiante e motivada. Esta boa relação com os alunos e a proximidade fizeram com que o trabalho em sala de aula fluísse da melhor forma, tornando a aprendizagem, assim como o próprio ensino, algo muito agradável e compensador.

Porém, ao longo do ano letivo, houve algumas situações externas à escola, que influenciaram um pouco o desempenho de alguns alunos, como situações familiares desfavoráveis ou a tentativa de suicídio por parte da mãe de uma aluna.

Devido ao grande empenho e motivação por parte dos alunos, pude também, a par das aulas, realizar uma atividade de escrita criativa, mais concretamente, um concurso, no qual os alunos, divididos em pequenos grupos, deveriam aplicar os conhecimentos adquiridos após a leitura d’ *Os Maias*, escrevendo um episódio criativo. Apesar de não ter sido uma atividade de cariz avaliativo, os alunos mostraram-se interessados e aguardavam ansiosamente a chegada do dia do concurso.

### **1.2.2. Alemão: 10.ºI**

A turma de Alemão, do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, era também bastante numerosa: nela se integravam 28 jovens, 15 raparigas e 13 rapazes. Observando, novamente, as diretrizes do Ministério da Educação, esta turma quase atingia o limite máximo permitido. Curiosamente, a turma de Alemão desta escola era de grandes dimensões, ao contrário do que acontece na maioria das escolas que não têm alunos suficientes para abrir uma turma – de acordo com as diretrizes acima citadas, nas disciplinas de opção, a turma pode abrir, se for garantido um número mínimo de 20 alunos. Este aspeto pode dever-se à campanha de promoção da disciplina levada a cabo junto das turmas do 9.º ano, por parte da Dra. Júlia Miranda, desde o ano letivo de 2012/2013. Esta campanha tem como objetivo apresentar aos alunos a possibilidade de estudarem uma língua nova. Para tal, foi convidado um docente do *Goethe Institut* do Porto para durante duas horas realizar jogos e atividades lúdicas na nova língua com os alunos participantes.

Nesta turma havia vários alunos repetentes, com um comportamento que exigia atenção acrescida por parte do professor. Sobretudo os alunos repetentes demonstravam graves lacunas e muitas dificuldades, atrasando, com bastante frequência, as sequências, pois não se empenhavam devidamente e causavam alguns distúrbios, sobretudo na reta final do ano letivo, devido ao maior cansaço dos alunos. Esta turma teria, neste ano letivo, o primeiro contacto com a língua alemã, à exceção dos alunos repetentes, que já seria a segunda ou terceira vez que integravam a turma do nível A1 do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Neste ano letivo, os alunos aprenderiam as bases da língua, começando a habituar o ouvido à pronúncia desconhecida, formulando frases curtas, apresentando-se e falando um pouco de si,



lendo e compreendendo textos breves e dando os primeiros passos na escrita, com base em vocabulário e regras gramaticais ensinadas simultaneamente.

No que diz respeito ao aproveitamento da turma, no início do ano letivo as classificações da maior parte dos alunos era bastante alta, devido à da simplicidade da matéria (formas de cumprimento, dados pessoais, etc.). À medida que o ano avançava, a dificuldade e complexidade dos conteúdos crescia, o que provocou uma descida mais acentuada nas classificações da turma, à exceção de dois ou três casos que se mantiveram constantes do início ao fim do ano letivo.

Tal como no caso do português, iniciei uma fase de observação de aulas após uma conversa com a Orientadora, que falou um pouco da turma e dos casos mais complicados. No início do ano letivo, esta turma foi assumida por mim e pelos meus dois colegas do núcleo de estágio. Porém, a partir de janeiro, um deles foi transferido para o 11.º ano, ficando apenas eu e uma colega a trabalhar com o 10.º I. Este trabalho foi sempre complementado com as aulas da Orientadora e fizemos um esforço por dar continuidade às aulas umas das outras, tornando o estudo dos alunos mais simples, sem grandes falhas a nível de conteúdos, contextos, etc.

Tendo em conta o referido *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, os alunos do 10.º I deviam, no final do ano letivo, atingir o nível A1:

*É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.* (Conselho da Europa, 2001: 49)

Segundo pude observar, tanto no início do ano letivo como ao longo das regências, de forma geral, estes objetivos para o nível A1 foram cumpridos, apesar de alguns alunos demonstrarem ainda algumas dificuldades em lidar com aspetos básicos da língua, ensinados nas primeiras semanas de aulas, como apresentar-se com frases completas e corretamente construídas. Muitos alunos recorriam frequentemente à língua materna para expressar os seus pontos de vista. Os resultados nos testes de avaliação demonstraram, por vezes, situações surpreendentes: alunos muito pouco participativos nas aulas, em relação aos quais não havia muita informação concreta, alcançavam classificações bastante satisfatórias, enquanto alunos muito espontâneos e interventivos nas aulas tendiam a alcançar resultados abaixo do esperado.

## **2. Identificação e justificação da pertinência do tema**

Usualmente, a Escola é vista como uma agência social, até quando os objetivos estipulados se referem ao desenvolvimento cognitivo dos alunos. A interação social tem vindo a ganhar espaço dentro das salas de aula entre todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (alunos/professor e aluno/aluno). Desta forma, penso que a escola deve fomentar a formação de pessoas mais conscientes de valores sociais e princípios de solidariedade, mas tal só será possível se, na escola, a par do trabalho dos encarregados de educação, se desenvolver o exercício de cidadania. Implica isto, então, que os alunos participem ativa e efetivamente na construção e defesa desses valores, como o de falar e de ser ouvido, o de manifestar a sua opinião, mesmo quando esta não seja consensual. É aqui que os professores devem dar o seu contributo, aliado à transmissão dos conteúdos previstos nos Programas e Metas Curriculares. Estes devem, assim, proporcionar ao aluno não só a aquisição do conhecimento científico, mas também o desenvolvimento de hábitos necessários para se tornarem cidadãos cultos, livres e responsáveis.

A sala de aula será, aqui, o espaço por excelência onde o professor pode e deve intervir. É fundamental que o professor não fique apenas centrado na transmissão dos conteúdos científicos, mas que tente desenvolver nos alunos competências que lhes permitam crescer e viver numa sociedade sujeita a constantes transformações.

Tendo isto em mente, enverdei pelo caminho das metodologias alternativas, há muito defendidas por grandes teóricos como Vygotsky ou Piaget, tentando implementar o trabalho cooperativo na minha sala de aula.

Como já foi referido anteriormente, muitos jovens, e até adultos, pecam por serem egoístas, egocêntricos e não prestarem atenção às pequenas necessidades dos que os rodeiam. E as duas turmas nas quais lecionei durante este ano letivo não foram exceção. Pude comprovar isso mesmo através de várias tentativas de trabalhos de par e grupos. Logo na primeira tentativa, em ambas as turmas, o trabalho foi mal sucedido. Tentei entender o motivo que levava os alunos a não serem capazes de trabalhar com mais alguém. O que pude observar quase de imediato foi a totalidade dos alunos a trabalhar individualmente, apesar de estarem repartidos em pequenos grupos e terem recebido instruções claras de que deviam trabalhar em conjunto com mais alguém. No momento em que distribuí as fichas e dei instrução para que iniciassem o trabalho, todos os alunos se voltaram para a sua própria folha de papel e trabalharam em silêncio o resto da aula. Na primeira tentativa que fiz, numa aula comum, não intervim, deixei os alunos

trabalhar daquela forma, para que pudesse observar mais objetivamente aquilo de que há muito suspeitava. Tendo constatado a existência de um problema grave de desconhecimento de objetivos e métodos de trabalho em grupo por parte dos alunos, decidi intervir de forma mais intensiva, preparando aulas exclusivamente dedicadas ao trabalho de grupo.

A minha ideia nunca foi realizar os típicos trabalhos de grupo, pois já tinha constatado que esses não funcionavam da forma como eu pretendia. Por esse motivo, investi algum tempo a investigar abordagens diferentes, formas de motivação e tipos de trabalho de grupo. Por outro lado, tendo-me apercebido de que os alunos se mostravam extremamente egoístas no que diz respeito à partilha de ideias e à entreaajuda, decidi aliar o meu projeto à transmissão de certos valores de cidadania, que poderiam vir a ser bastante úteis para o dia-a-dia dos meus alunos.

Foi aí, depois de muita pesquisa, que descobri aquilo que ambicionava. Os “Escritórios de Estudo”, o nome que dei ao tipo de trabalho de grupo que irei apresentar de seguida, foi a tradução mais aproximada, tanto a nível vocabular como a nível do próprio funcionamento, que encontrei para o termo original, vindo da Alemanha: “Lernbüros”.

Nestes “Escritórios de Estudo”, os objetivos primordiais são a cooperação e a autonomia. Através da utilização destas duas ideias, a cooperação e a autonomia, iria conseguir transmitir aos alunos princípios básicos de cidadania, que iam, indiretamente, forçá-los a pôr de parte o seu egoísmo e obrigá-los a trabalhar em conjunto, discutir ideias, aceitar opiniões opostas e ajudar-se mutuamente.

Devido à limitação do tempo imposta perante os programas a cumprir e as planificações já elaboradas, vi-me forçada a apenas utilizar uma forma básica do trabalho cooperativo, não tendo tido a oportunidade de experimentar as várias atividades cooperativas que foram elencadas e explicadas no capítulo anterior. Porém, esta implementação foi pensada, e teria sido implementada, caso tivesse tido mais aulas disponíveis.

### **3. Enquadramento da teoria na prática**

Conforme referi anteriormente, a ideia dos “Escritórios de Estudo” veio de uma pesquisa sobre metodologias alternativas em sala de aula. Por mero acaso, entrei numa página de *Internet* da escola alemã “Gemeinschaftsschule Schöneberg”<sup>1</sup>, em Berlim. A ideia apresentada por essa escola agradou-me bastante e continuei a pesquisar, entrando em várias páginas de escolas de norte a sul da Alemanha, concluindo que na grande maioria destas, os “Lernbüros” eram utilizados semanalmente, como se de uma disciplina se tratasse. O conceito pareceu-me muito interessante.

Há muito que os alemães tentam revolucionar o mundo, inclusive no âmbito da educação. Desta forma, têm vindo a apostar cada vez mais em formas alternativas de ensino, tendo como ponto central o próprio aluno, e não o professor ou mesmo a matéria das disciplinas. Quer isto dizer que a educação deve estar ao serviço do aluno e não o contrário, como muitas vezes possa parecer. Ou seja, tudo gira em torno do aluno e do seu bem-estar.

Através da educação – falo agora desta forma alternativa que já foi sendo por mim analisada neste relatório – o aluno será formado (e formatado) para se tornar um bom cidadão, preocupado com o bem-estar dos que o rodeiam, e não apenas com o seu próprio bem-estar. Por esse motivo, as escolas alemãs têm apostado no trabalho cooperativo, criando o que entretanto chamaram “Lernbüros”. Estes são, na verdade, quase uma disciplina, que pode ser comparada, embora não totalmente, aos *apoios* das nossas escolas portuguesas. Ao contrário desses *apoios*, os “Lernbüros” são de cariz obrigatório para todos os alunos sem exceção. Existe um horário fixo durante a semana, geralmente dois blocos de 45 minutos seguidos, e nesse horário os alunos dirigem-se a uma sala de maiores dimensões, na qual poderão escolher que disciplina pretendem estudar. Existem várias hipóteses ao dispor dos alunos: nos 7.º e 8.º anos, os alunos podem escolher estudar alemão, matemática, inglês, geografia ou história; nos 9.º e 10.º anos, estes escolhem entre alemão, matemática, biologia, geografia e história. Há, portanto, um vasto leque de hipóteses de escolha. Estas disciplinas foram, anteriormente, seleccionadas, de acordo com o grau de dificuldade comum dos alunos. O que acontece no início da aula será exatamente essa tomada de decisão, por parte do aluno. Este escolhe qual das disciplinas pretende estudar/rever e senta-se no local indicado para essa disciplina junto dos colegas que também a escolheram. Em conjunto, devem resolver desafios, preencher fichas de trabalho e

---

<sup>1</sup> cf. <http://sekundarstufe.gemeinschaftsschule-schoeneberg.de/start/unterricht/die-arbeit-im-lernbuero/>

fazer revisões teóricas dos conteúdos. Os professores de cada uma das disciplinas estão presentes na sala de aula, mas passam a ter um papel de tutores, apoiando os alunos apenas quando absolutamente necessário. Os alunos são, desde cedo, ensinados a conviver, partilhar, ouvir, aceitar e respeitar. Os discentes deverão, ainda, assumir a responsabilidade e a consciência das matérias letivas em que têm mais dificuldades e consolidar conhecimentos nessas áreas, por decisão própria e não imposta por outrem. Voltamos, aqui, aos conceitos-chave que foram a base da minha reflexão inicial, ainda antes de enverdar por este caminho dos “Escritórios de Estudo”.

## **Capítulo III**

### **1. Implementação do projeto**

Após a fase de investigação e observação direta<sup>2</sup> dos alunos em trabalhos de grupo “informais”, passei à fase de adaptação dos “Escritórios de Estudo” originais (da Alemanha), visto que o conceito original não poderia ser utilizado integralmente nas aulas de língua materna (LM) e língua estrangeira (LE), esta última num nível de iniciação. Por esse motivo, a própria abordagem do método escolhido teve de ser diferente nas duas disciplinas.

Devido a motivos de força maior, como a obrigatoriedade do cumprimento do programa da disciplina de Português e o escasso tempo disponível para tal, não pude, infelizmente, aproximar como esperava a abordagem do método original. No método original, os jovens fazem apenas revisões de conteúdos já abordados em aulas tradicionais com um professor. Na disciplina de português, dada a complexidade dos conteúdos de 11.º ano, não me foi possível realizar trabalhos de grupo para revisão. Por isso, os trabalhos de grupo que preparei tinham como base conteúdos novos. Por outro lado, na disciplina de alemão, consegui aproximar bastante a abordagem da original, fazendo apenas revisões de vários conteúdos (sempre três temas diferentes em cada aula), divididos por três fichas independentes. A ordem, pela qual os alunos preenchem as fichas, era deixada ao critério dos mesmos, pois em nada interferia com o bom funcionamento da aula nem com a sua resolução. Tanto nas aulas de português como nas aulas de alemão, os alunos tinham ao dispor uma ficha com as soluções/propostas de resolução, que apenas era entregue quando o grupo terminasse cada uma das fichas na totalidade. No caso do alemão, os grupos só podiam avançar para a ficha seguinte quando

---

<sup>2</sup> cf. anexo 11 – grelha de observação direta

terminassem a ficha atual e a corrigissem em conjunto. Em ambas as disciplinas, foi solicitado aos alunos que trouxessem dicionários, para consulta em caso de necessidade. Dado que nem todos os alunos tinham dicionários pessoais, fez-se sempre uma requisição na biblioteca escolar da ESE.

Assim, foi possível assegurar que os alunos trabalhavam de forma autónoma e cooperativa durante todo o tempo disponível e previsto para as atividades propostas.

### **1.1. Métodos de recolha de dados**

Inicialmente, recolhi dados através da observação direta<sup>3</sup> dos alunos, seja nas aulas das Orientadoras, seja nas minhas aulas, ainda antes da aplicação concreta do projeto. Este procedimento permitiu-me, primeiramente, observar o modo como os jovens interagiam entre si e com a professora. Para além disso, com o avançar do tempo, foi-me possível ser mais específica nas minhas observações diretas, tirando conclusões sobre cada aluno em particular. Esta passagem do geral para o particular revelou-se extremamente útil para a aplicação concreta do projeto, especificamente na formação dos grupos. Reforço ainda que foi através deste método de recolha de dados que logo no início do ano letivo identifiquei o problema que tenho vindo a expor neste trabalho. Porém, tenho plena consciência de que este método requiere algum cuidado, dada a sua subjetividade. Por esse motivo, recorri à tomada de notas assídua de aspetos relevantes em cada aula. Digo que esta observação e recolha de dados é bastante subjetiva, pois nem sempre o que observamos corresponde à realidade dos alunos. Tomei, portanto, bastante cuidado nos juízos que fui tecendo ao longo do ano letivo através da observação direta.

Quando iniciei o projeto “Escritórios de Estudo”, realizei pequenas reflexões conjuntas no final de cada aula/atividade. Desta forma, obtive um *feedback* (apenas oral) por parte dos alunos, que também anotei de forma sintética e o mais objetiva possível. Adicionalmente (apenas nos ciclos 1 e 2), os alunos preencheram pequenos questionários/inquéritos anónimos<sup>4</sup>, dando a sua opinião e fazendo sugestões.

---

<sup>3</sup> cf. anexo 11 – grelha de observação direta

<sup>4</sup> cf. anexos 7 a 10

Posteriormente, esses dados foram inseridos no programa SPSS e tratados oportunamente, de forma a obter o máximo de informação credível possível.

Na construção destes questionários, fiz os possíveis por incluir perguntas de resposta aberta e fechada, apesar de ser impossível inserir as respostas mais alargadas dos alunos no SPSS. Não obstante, registei-as todas, para que as pudesse utilizar a título exemplificativo ao longo deste trabalho. As perguntas dos questionários eram direcionadas para a atividade que os alunos tinham acabado de realizar, pedindo-lhes opiniões concretas sobre as metodologias utilizadas, grau de satisfação com determinadas tarefas e grau de dificuldade das fichas propostas. No ciclo 1, incluí, ainda, um questionário inicial, antes da realização da atividade, de forma a saber se os alunos realizam trabalhos de grupo noutras disciplinas, com que frequência o fazem, se gostam/preferem este tipo de trabalho e, ainda, fazer com que os alunos reflitam sobre a importância do trabalho de grupo. Foi através deste questionário inicial que cheguei a uma conclusão muitíssimo interessante, que oportunamente irei debater. Apenas no último ciclo de aplicação do projeto recorri a um questionário de cariz autoavaliativo, relacionado com o empenho de cada um dos alunos, enquanto inseridos num grupo.

## **2. Ciclo 0**

O ciclo 0 foi apenas introduzido na turma de alemão, a título experimental, depois de terem sido testados alguns trabalhos de pares e de grupo em aulas comuns. Nesta aula, com a duração de 100 minutos, os alunos receberam as primeiras instruções sobre o projeto, os seus objetivos e as suas “regras”. Fiz uma breve apresentação do que era esperado dos alunos, tendo dado especial destaque à importância da partilha de ideias, da aceitação de opiniões alheias e da cooperação. Vinquei que em aulas anteriores me tinha apercebido das más estratégias que os alunos tinham adotado, quando tinham de trabalhar em conjunto com outros colegas. Pedi-lhes, então, para esquecerem tudo aquilo que têm vindo a fazer em trabalhos de grupo anteriores e adotarem esta nova metodologia.

A divisão dos grupos esteve a meu cargo, em conjunto com a Orientadora. Todos os grupos eram compostos por 4 ou 5 alunos. Tive, ainda, a preocupação de formar grupos muito heterogéneos, tendo em conta as notas do primeiro teste de avaliação e as minhas anotações, feitas ao longo das aulas da Orientadora. Desta forma, consegui fazer com que os alunos não

trabalhassem com os colegas habituais, com quem o trabalho de grupo não funcionara anteriormente.

Deu-se início ao projeto, com a explicitação dos três conteúdos escolhidos para as fichas elaboradas. Cada grupo estava consciente das regras a respeitar durante toda a aula e do funcionamento desta nova abordagem.

Surpreendentemente, pela primeira vez em vários meses, vi todos os alunos, sem exceção, a trabalhar com ânimo, partilhando ideias com os colegas, discutindo alegremente várias hipóteses de preenchimento e ajudando-se mutuamente. As três fichas foram resolvidas em menos tempo do que o previsto, o que fez com que tivéssemos mais tempo para refletir em conjunto no final da aula. Tinha previsto para a resolução, e posterior correção com soluções, das fichas de trabalho no mínimo 70 minutos. Esta estimativa que fiz teve como base as aulas anteriores, nas quais os alunos demoravam bastante tempo a resolver um simples exercício de preenchimento lacunar. Nesta aula, os alunos precisaram de apenas 55 minutos para completarem todas as atividades, o que me alegrou bastante e me deu a oportunidade de mais tarde refletir sobre os motivos deste acontecimento.

Da reflexão conjunta pude retirar as seguintes conclusões: em primeiro lugar, os alunos não sabiam o que significava cooperação, pois nunca nenhum professor lhes tinha explicado esse conceito. Para além disso, os professores raramente insistiam numa mudança de estratégias de trabalho, visto que, habitualmente, os alunos trabalham individualmente. Os alunos afirmaram que, de facto, conseguiram trabalhar de forma mais rápida e produtiva, ao contrário do que acontecera anteriormente, tendo adotado várias estratégias de forma a terminar a atividade no tempo previsto. Relativamente à formação dos grupos, os alunos defenderam que deve ser o professor a tomar essas decisões, pois têm consciência de que os grupos funcionam melhor se forem heterogêneos e a tendência dos alunos é juntarem-se imediatamente a amigos próximos que, de forma geral, têm o mesmo nível de conhecimentos, concentração e produtividade. Informaram-me, ainda, que nas outras disciplinas o professor nunca interfere na formação dos grupos e que por esse motivo o trabalho nem sempre corre da melhor forma.

Esta primeira fase do projeto, apenas aplicada na turma de alemão, foi muito útil para entender os motivos pelos quais os trabalhos de grupo sempre funcionaram mal ou, pelo menos, não tão bem como o desejado.



### **3. Ciclo 1**

Este primeiro ciclo do projeto foi aplicado nas duas disciplinas. Porém, como já foi referido, a abordagem teve de ser um pouco diferente da pretendida na disciplina de português, tendo em conta os motivos também já elencados.

Em ambas as aulas (alemão com 150 minutos e português com 100 minutos), foi aplicado um questionário inicial<sup>5</sup> de cariz geral. Neste questionário optei por tentar obter respostas formais sobre aquilo que tinha debatido com os alunos de alemão oralmente no ciclo 0. Desta forma, teria como produto resultante, respostas mais concretas e fidedignas, até porque nem todos os alunos da turma intervieram na reflexão da aula de alemão. Assim, pude receber *feedback* de todos os alunos.

Após ter analisado os dados obtidos nesse questionário introdutório, concluí que, em primeiro lugar a maioria dos alunos gosta de trabalhar em grupo. Pedi-lhes uma pequena justificação para esse facto, pelo que, destacarei algumas opiniões dos alunos de ambas as turmas:

- “Porque assim podemos obter ajuda dos nossos parceiros de grupo e também porque é mais interessante e interativo.”
- “Porque assim aprendo e compreendo a opinião dos meus colegas.”
- “É mais fácil trabalhar e os resultados costumam ser bons se o grupo quiser trabalhar.”
- “Porque (...) há sempre alguém que sabe algo que os outros não sabem.”
- “Porque normalmente divide-se o conhecimento e o trabalho por todos. Assim, quando um elemento está mais atrapalhado ou não sabe alguma coisa, outro elemento ajuda-o.”
- “Ganhamos independência e autonomia porque só podemos trabalhar com os nossos colegas.”
- “Trabalhar em grupo permite-nos partilhar ideias e conhecimento com os colegas, alargando a nossa aprendizagem.”

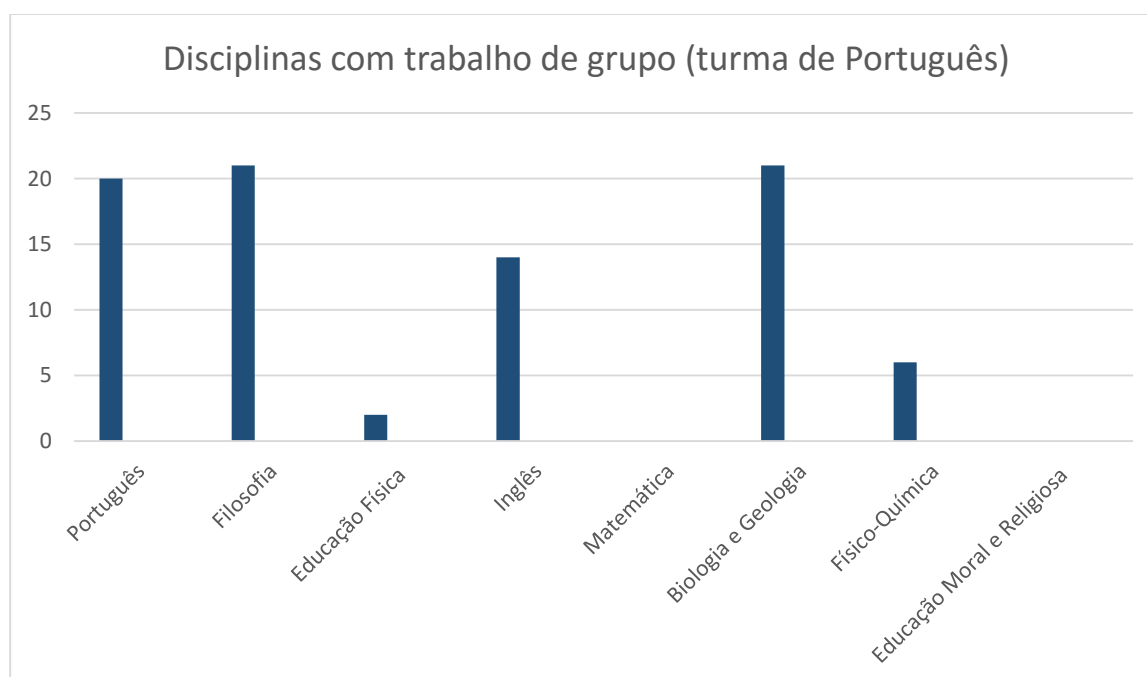
Na verdade, os alunos realizam trabalhos de grupo com bastante frequência noutras disciplinas, sobretudo em filosofia, biologia e geologia, alemão (no caso da turma em questão), português e inglês.

---

<sup>5</sup> cf. anexo 7 (págs. 93-95) e anexo 8 (págs. 99-101)



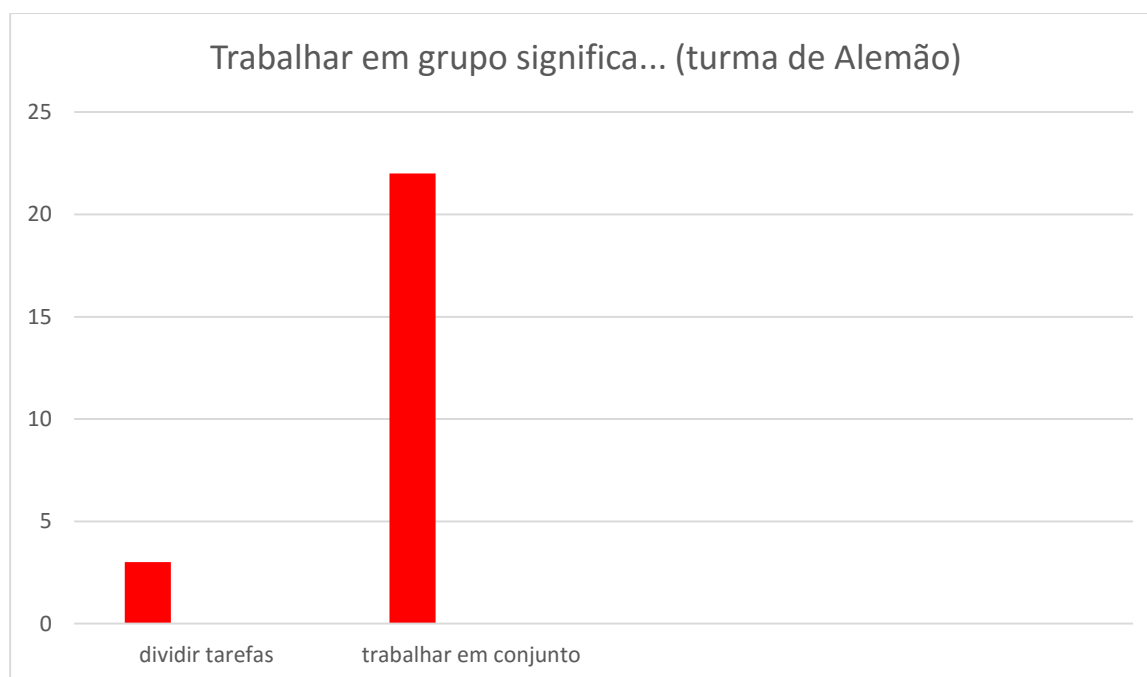
*Gráfico 1 – Disciplinas com trabalhos de grupo – turma de Alemão*



*Gráfico 2 – Disciplinas com trabalhos de grupo – turma de Português*

A maioria dos alunos afirmou ainda que gosta efetivamente de trabalhar em grupo e que este tipo de trabalho significa que todos os membros do grupo devem, em conjunto, tentar atingir o mesmo objetivo, ajudando-se mutuamente. Este último aspeto levou-me à seguinte conclusão: no início das tentativas de aplicação do trabalho de grupo, os alunos pensavam que

apesar de estarem agrupados em pequenas “equipas”, cada um trabalhava por si após a divisão de tarefas, juntando todo o material trabalhado para obter um produto final. Notei que essa opinião se alterou inteiramente, devido à minha breve apresentação inicial sobre os objetivos que pretendia que fossem alcançados. Isto leva-me a pensar que, na verdade, os alunos não estavam a cooperar entre si, porque nunca lhes foi dito como o deviam fazer. Desde o momento que tomaram conhecimento desse aspeto, automaticamente assumiram isso como “regra” e adaptaram-se à nova realidade, concordando inteiramente que o trabalho desta forma é muitíssimo mais produtivo e enriquecedor.



*Gráfico 3 – Significado do trabalho de grupo – Turma de Alemão*

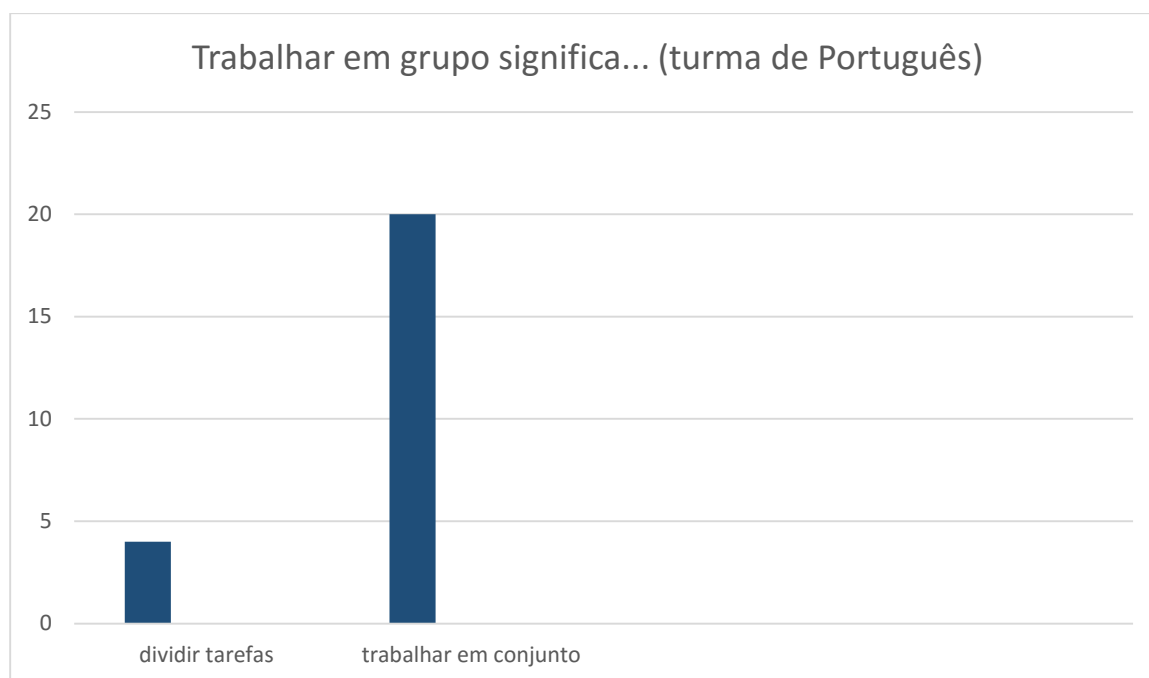


Gráfico 4 – Significado do trabalho de grupo – turma de Português

Todos os alunos indicaram como maiores vantagens do trabalho de grupo o desenvolvimento do espírito de entreajuda, a desinibição dos alunos mais tímidos e o respeito pela opinião alheia. Não obstante, a desvantagem mais votada foi, precisamente, a possibilidade da falta de empenho de alguns membros do grupo.

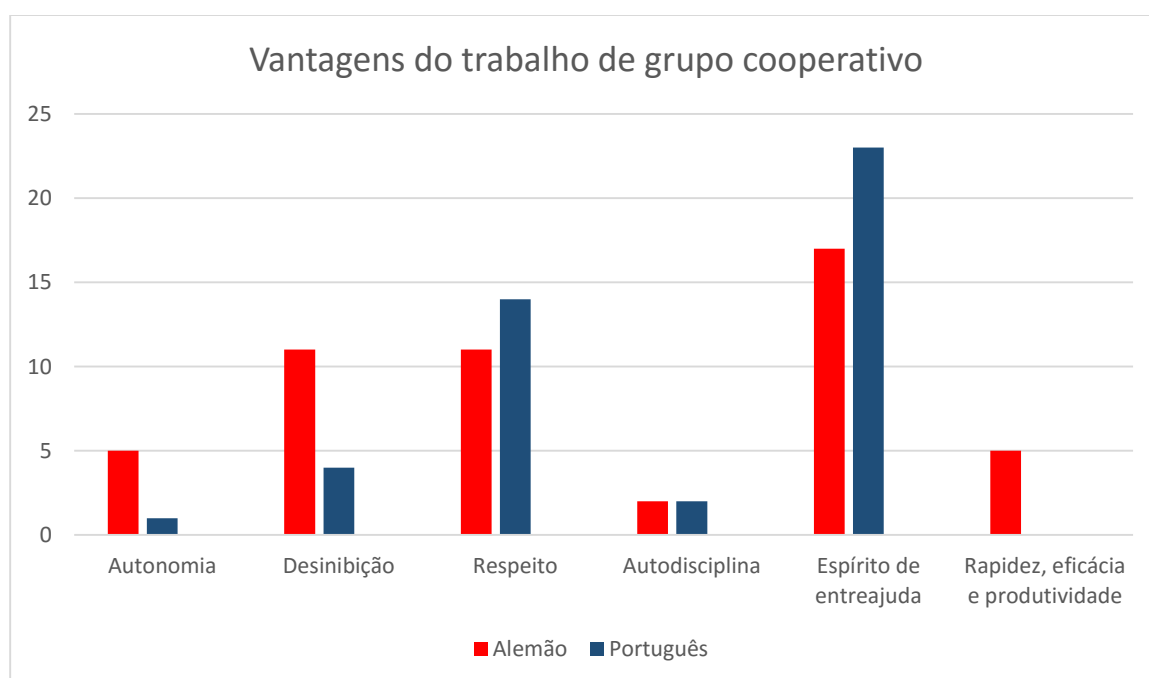
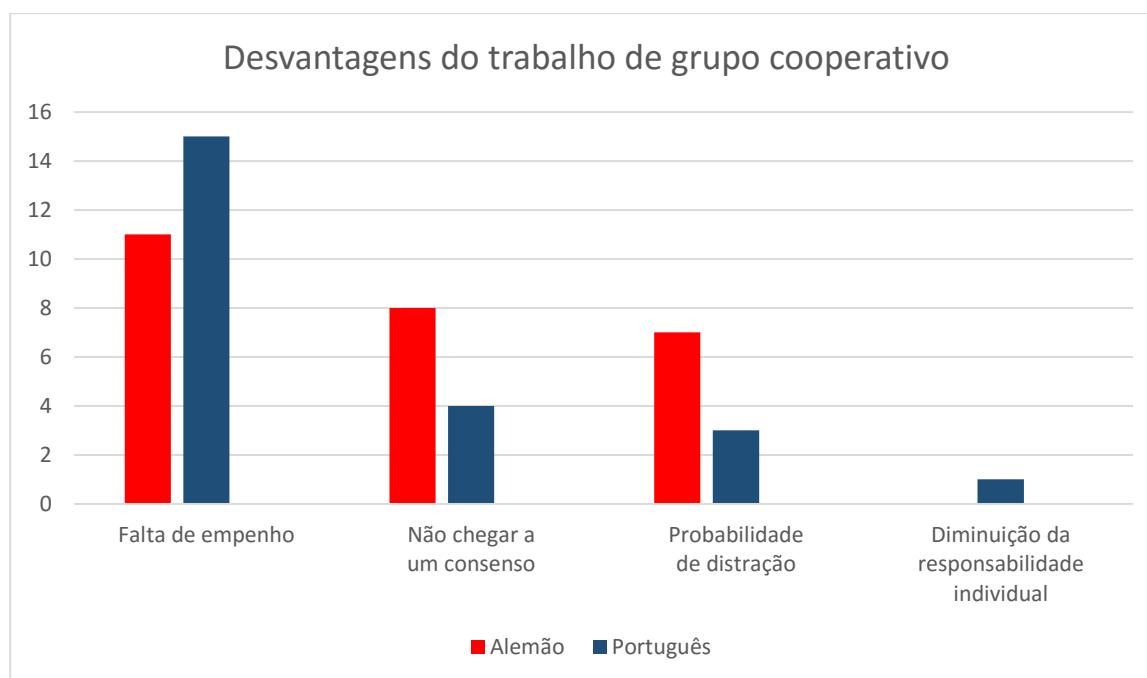


Gráfico 5 – Vantagens do trabalho de grupo cooperativo – turmas de Alemão e Português



*Gráfico 6 – Desvantagens do trabalho de grupo cooperativo – turmas de Alemão e Português*

Fiquei bastante satisfeita por, nesta fase tão inicial do projeto, os alunos terem entendido o verdadeiro significado do trabalho em grupo, da cooperação, da autonomia e de todos aqueles valores e princípios que lhe estão subjacentes, e os terem aplicado tão bem.

Analisando os pontos mais relevantes do questionário final<sup>6</sup> deste ciclo 1, nas duas disciplinas, podemos concluir que os alunos começaram a aplicar corretamente algumas estratégias mais adequadas ao trabalho cooperativo. Foi bastante positivo que os grupos tenham evitado dividir tarefas, realizando, assim, as atividades integralmente em conjunto. Houve apenas alguns alunos que elaboraram um plano de trabalho, algo que poderia ter auxiliado bastante os grupos na resolução das tarefas. Porém, já é notória a melhoria no que diz respeito à utilização das competências sociais que tenho vindo a debater.

<sup>6</sup> cf. anexo 7 (págs. 96-98) e anexo 8 (págs. 102-104)

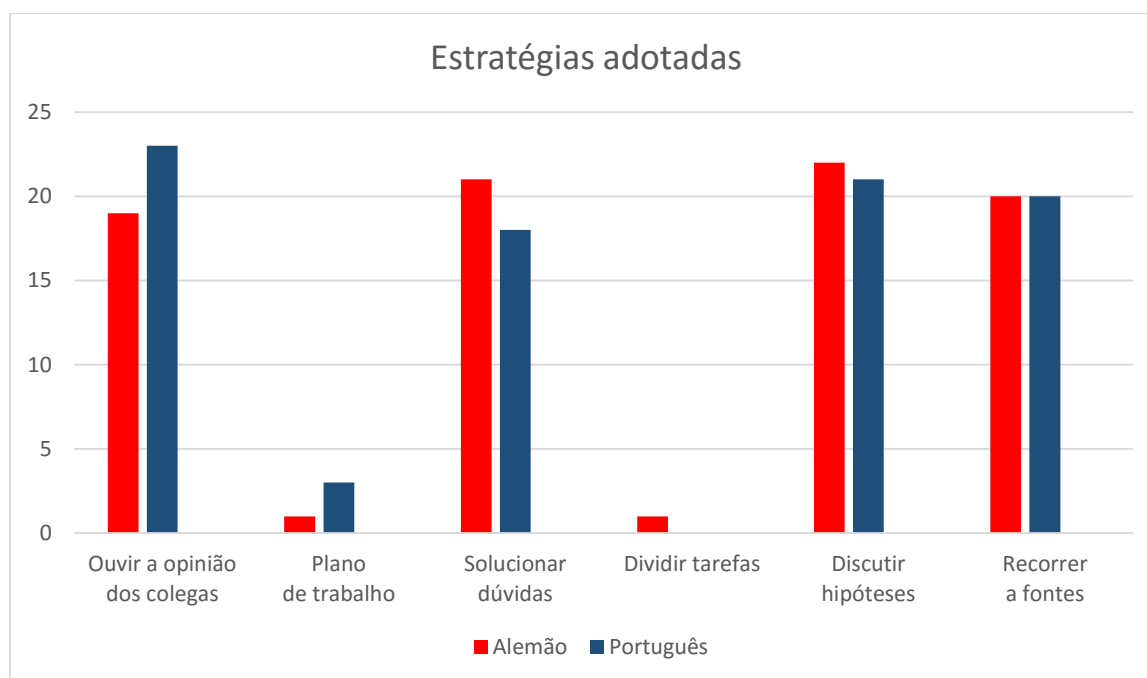


Gráfico 7 – Estratégias adotadas no trabalho cooperativo – turmas de Alemão e Português

A grande maioria dos alunos afirmou pretender repetir este tipo de atividade nas aulas de Português e Alemão, respetivamente. Destaco, novamente, algumas das opiniões partilhadas pelos alunos nos questionários, relativamente a este tópico:

- “Porque foi uma maneira interativa de consolidar e aprender as matérias.”
- “Adoro fazer fichas de trabalho em grupo, ajuda-nos muito quando temos dúvidas.”
- “Acho divertido, é uma boa forma de nos ajudamos uns aos outros e ao mesmo tempo treinamos conhecimentos.”
- “Porque são experiências diferentes às quais nós estamos habituados e também podemos interagir uns com os outros.”
- “Acho que é uma experiência boa, educativa e divertida, por isso gostava de repetir.”
- “Acho que a aula resulta bem e o tempo é bem aproveitado.”
- “É útil e aprende-se rápido com a ajuda dos colegas.”
- “É algo que retira a tensão habitual das aulas e é tão benéfico como uma aula teórica.”
- “Não torna a aula tão «pesada».”

#### **4. Ciclo 2**

No 2.º ciclo do projeto, dei continuidade ao trabalho que tinha vindo a desenvolver com os alunos, de forma a dar-lhes, novamente, a oportunidade de trabalhar em grupo e aplicar certas competências que foram adquirindo ao longo do projeto. Nesta fase, a metodologia foi a mesma que tem vindo a ser descrita. Em ambas as aulas notei que os alunos se mostraram cada vez mais capazes de desenvolver trabalhos excelentes de forma autónoma, responsável e, sobretudo, motivada. Reparei também que, devido à formação dos grupos variar de ciclo para ciclo, os alunos vão-se adaptando a novos colegas, novas ideias e novas atitudes que devem ter perante estes. É algo muito positivo ver que estes jovens, que inicialmente não sabiam trabalhar em grupo, passaram a ter prazer em fazê-lo.

Como já foi referido anteriormente, foi distribuído, no final destas aulas (2.º ciclo do projeto), um questionário de autoavaliação<sup>7</sup> (pessoal e do grupo).

Segundo o que pude apurar, notaram-se muitas melhorias a nível do desempenho dos alunos, assim como da sua forma de trabalhar e lidar com colegas.

Concluí que, de forma geral, a maioria dos alunos se sentiu motivada nestas atividades, tendo mesmo aprendido melhor os conteúdos. Quer isto dizer que, comparativamente às aulas ditas tradicionais, os alunos concentram-se mais facilmente, empenham-se mais e, consequentemente, apreendem conteúdos, até bastante complexos, rapidamente, sendo capazes de os aplicar com facilidade, o que foi comprovado em aulas posteriores, nas quais foi feita uma revisão oral ou mesmo o preenchimento de pequenos exercícios de revisão.

Um dado interessante que resultou da análise dos conteúdos foi a forma como os elementos dos diversos grupos se relacionam: a maioria admite que não trabalha individualmente, como acontecia antes da aplicação deste projeto. Porém, dois alunos da turma de alemão e um aluno da turma de português afirmaram que, apesar de sentados à volta de uma mesa com outros colegas, acabaram por trabalhar sozinhos. Isso demonstra dois aspetos: primeiramente, estes três alunos não ficaram devidamente integrados nos grupos que lhes haviam sido destinados; em segundo lugar, mantiveram o método de trabalho que todos os outros colegas já tinham abandonado há bastante tempo. Presume-se que possam, eventualmente, não ter prestado muita atenção a todas as indicações dadas por mim no início de cada atividade, visto que vinquei permanentemente esta obrigatoriedade de os alunos

---

<sup>7</sup> cf. anexos 9 e 10

trabalharem em conjunto, e nunca individualmente. A questão da divisão de tarefas, apesar de frequentemente falada, ainda causou alguma confusão em grande parte dos grupos. Na turma de alemão, apenas metade afirma que não dividiu tarefas, o que significa que a outra metade trabalhou de forma incorreta, pois o objetivo sempre foi o alcançar, em conjunto, dos objetivos propostos. Na turma de português isto não se verificou, pois a maioria dos discentes entendeu e cumpriu a sugestão por mim apresentada. Não obstante, a grande maioria dos alunos defende que se sentiu responsável pela aprendizagem e pelo sucesso do seu grupo.

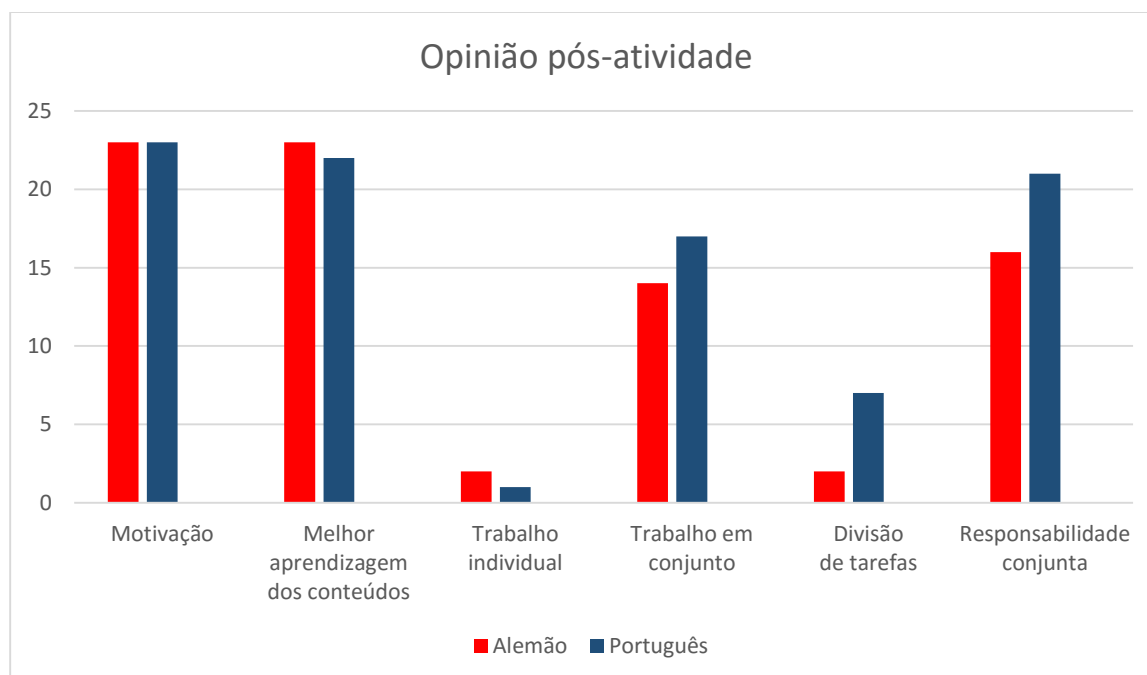


Gráfico 8 – opinião pós-atividade – turmas de Alemão e Português<sup>8</sup>

Relativamente a alguns aspetos de cariz autoavaliativo, praticamente todos os alunos foram capazes de ouvir e compreender opiniões alheias, à exceção de um aluno da turma de português. É muito importante que os alunos tenham já esta consciência tão clara, pois trata-se de um ponto fundamental dos objetivos deste projeto – incutir valores cívicos que, na minha opinião, estão em falta nestes jovens. Tal como este aspeto, também a quase totalidade dos discentes foi ouvido e teve a oportunidade de apresentar ideias e opiniões aos colegas. Finalmente, a maioria defende que conseguiu por em prática as diversas estratégias de trabalho que lhes foram sendo apresentadas, de forma a cooperar corretamente com os colegas de grupo.

<sup>8</sup> Os dados constantes no gráfico 8 são resultantes da soma de alunos que assinalaram as opções *MV* (*muitas vezes*) e *AV* (*algumas vezes*).



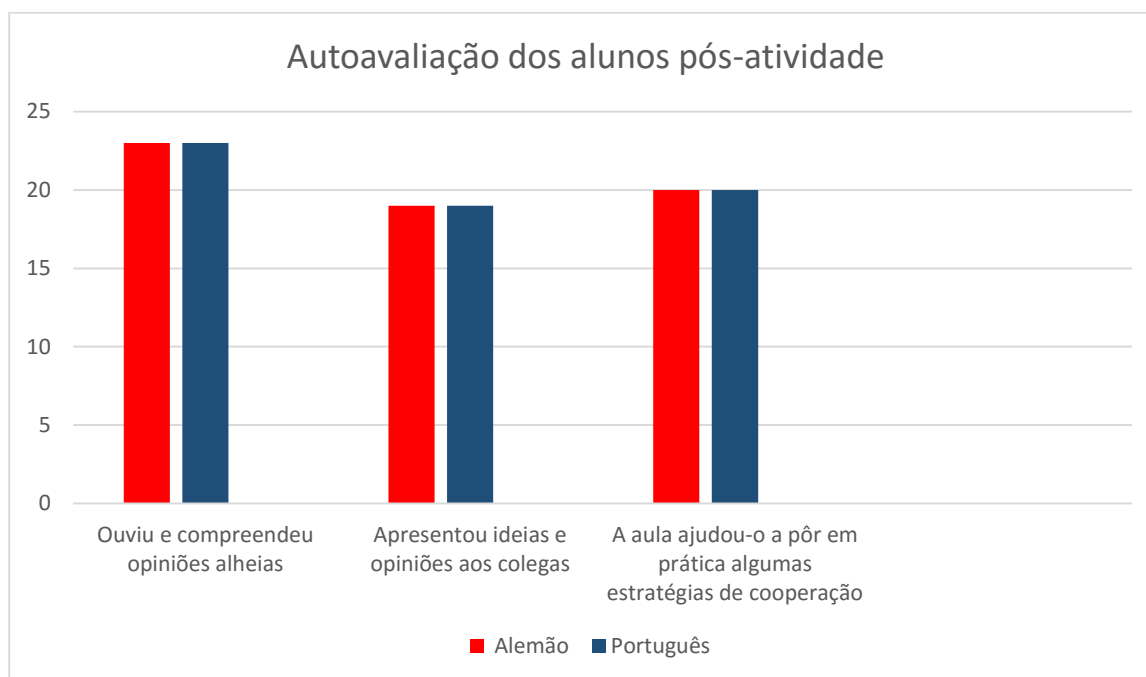


Gráfico 9 – Autoavaliação dos alunos pós-atividade – turmas de Alemão e Português <sup>9</sup>

Na terceira e última parte deste questionário, solicitei aos alunos que enumerassem algumas vantagens e desvantagens do trabalho de grupo. Destaco, de seguida algumas opiniões exemplificativas:

#### VANTAGENS

- “Caso surja alguma dúvida, temos quem nos ajude e é possível enriquecer as respostas pois são pessoas com ideias diferentes.”
- “O facto de haver em discussão várias ideias e tentar-se chegar a um consenso.”
- “O facto de ter de existir cooperação e respeito entre os membros do grupo.”
- “O trabalho de grupo permite assimilar melhor os conteúdos e promove a entajuda.”
- “Partilha de ideias e consolidação mais fácil dos conteúdos.”
- “Poder ouvir a opinião de outras pessoas e poder ter ajuda sempre que necessário.”
- “A exposição de ideias de modo a ter outros pontos de vista. (...)”

<sup>9</sup> Os dados constantes no gráfico 9 são resultantes apenas dos alunos que assinalaram as opções *Sim*.

- “É mais interessante desenvolver estes temas e o tempo da aula passa mais rápido o que não a torna tão aborrecida.”

## DESVANTAGENS

- “Por haver várias ideias é difícil chegar a um consenso e alguém pode ser mais participativo do que outro.”

- “Diversidade de ideias para chegar a um consenso e, também, o ambiente por vezes demasiado festivo ou relaxado que se faz sentir.”

- “Alguns elementos do grupo podem ver o trabalho de grupo como um motivo para não trabalharem tanto quanto é necessário. Por vezes é difícil chegar a um consenso entre todos.”

- “Por vezes, alguns membros do grupo não possuem o melhor relacionamento. Pode ainda provocar alguma confusão na aula.”

- “As maiores desvantagens são: não trabalharem todos os elementos e não haver respeito por opiniões diferentes.”

- “Menos concentração e isolamento de certos elementos.”

- “O excesso de barulho e a discordância de ideias.”

- “Por vezes há falta de organização e de autonomia.”

- “Às vezes é um pouco confuso e também nos distraímos mais.”

- “O barulho que se cria. A facilidade com que se distrai do trabalho.”

Notei, portanto, uma grande evolução no trabalho destes alunos, tanto a nível pessoal/individual, como das relações que foram sendo estabelecidas entre os vários membros dos grupos.

## **Conclusão**

Terminada a aplicação do projeto proposto, posso afirmar que, de facto, o trabalho em grupo e a cooperação são ferramentas extremamente úteis para os nossos jovens, tanto a nível cognitivo (aprendizagem dos conteúdos) como a nível atitudinal (formação cívica). O meu objetivo foi aliar estes dois aspetos, o que penso ter sido algo muito proveitoso para os alunos.

Cheguei à conclusão de que, afinal, estes adolescentes, na sua maioria, sabiam exatamente o que significa a partilha, o respeito, a cooperação e a autonomia. Porém, nunca tinham sido instruídos nesse sentido. Naturalmente, já realizaram trabalhos de grupo noutras disciplinas, com outros professores, mas nunca segundo estes moldes que lhes propus e que, de certa forma, foram novidade para as duas turmas. Por esse motivo, nas primeiras tentativas de realizar atividades em grupo, os alunos trabalhavam por si só, apesar de terem a plena consciência de que aquela tarefa deveria ser resolvida em conjunto com outros colegas.

Também a formação dos grupos influenciou o funcionamento do projeto. Ao longo dos dois ciclos fui variando: ora formava eu os grupos segundo os meus critérios, ora permitia que os alunos escolhessem com quem trabalhar. Cheguei à conclusão de que os jovens perceberam automaticamente que os grupos só funcionavam se fossem heterogéneos. Por esse motivo é que anteriormente os seus trabalhos não eram bem-sucedidos, pois os grupos eram formados com base em amizades e não em níveis de conhecimento e capacidades. Quando, numa aula, permiti que os alunos formassem grupos, o resultado foi surpreendente: os grupos do costume desfizeram-se, dando lugar a novos grupos, bem estruturados. Foi notória a tentativa dos alunos em seguir aqueles que pensavam ter sido os meus critérios de seleção de elementos dos grupos.

Infelizmente, no nosso sistema de ensino, devido aos programas exigentes e extensos, não há espaço nem tempo para, chamemos-lhes assim, grandes aventuras. Utilizo este termo propositadamente – fugir à regra é quase sempre um caminho arriscado, sobretudo para um professor com muito trabalho pela frente e muitas aulas para preparar. É um risco muito grande, sobretudo para professores que não estão bem informados sobre este assunto, permitir que os alunos trabalhem em grupos durante várias aulas, aprendendo sozinhos conteúdos por vezes bastante complexos. Frequentemente, os professores não têm consciência das vantagens do estudo autónomo, já para não falar na mudança de estratégias e abordagens. Está cientificamente comprovado que o Homem é capaz de assimilar muito mais fácil e rapidamente algo que realiza de forma autónoma, para além de conseguir memorizar bastante melhor aquilo que acaba por ser produto do seu próprio trabalho.

Infelizmente, o tempo foi escasso para desenvolver mais este projeto tão interessante, pois, na minha opinião, o trabalho de grupo é uma ferramenta de extrema importância na formação (e formatação) de crianças e jovens. Lidar com quem nos rodeia, de partilhar e saber ouvir e aceitar opiniões, respeitar e ajudar quem precisa, tudo isto são valores cívicos que podem, e devem, ser transpostos para uma sala de aula (e para o ambiente familiar, naturalmente), como forma alternativa às pedagogias tradicionais.

Para comprovar que a aprendizagem cooperativa é mais vantajosa do que a tradicional, seria necessário estender o projeto por um espaço de tempo mais longo. Neste caso, apenas tive a oportunidade de lecionar algumas horas neste formato. De qualquer forma, posso afirmar com certeza que, caso tivesse realizado este projeto ao longo de todo o ano letivo, os efeitos teriam sido notórios, no que respeita ao aproveitamento e desempenho dos alunos. Se em meia dúzia de aulas os resultados já foram tão satisfatórios, de certeza que a aplicação mais constante da metodologia iria comprovar o que as muitas teorias ditam.

Espero, de futuro, poder investigar ainda mais este campo, de forma a dar a oportunidade a futuros alunos meus se desenvolverem segundo esta metodologia. Apesar de ser um campo já bastante estudado e debatido por teóricos, pedagogos e psicólogos, a sociedade está em constante mudança, assim como o Ensino, que se vê forçado a acompanhá-la.

Terminando como comecei este trabalho, concluo que, realmente, “a melhor aprendizagem acontece em grupo. A colaboração é a base do crescimento” (Ken Robinson).

## **Referências Bibliográficas**

- Aguado, Díaz, M.J. (2000). *A Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto Editora.
- Arends, Richard (1995). *Aprender a ensinar*. Amadora: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Berrocal, Pablo Fernandez; Zabala Melero A. (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores S.A.
- Bessa, N.; Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Bidegáin, Nicolás Úriz (1999). *Aprendizaje cooperativo: Principios básicos*. <http://pnte.cfnavarra.es>.
- Carratero, M.; Bennett, N.; Jarvinen, A.; Pope, M.; Ropo, E. (1998). *Procesos de enseñanza e aprendizaje*. Argentina. Libro de Edición Argentina.
- Fontes, Alice; Freixo, Ondina (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Edição Livros Horizonte.
- Fraile, C.L. (1998). *El trabajo en grupo: Aprendizaje cooperativo en secundaria*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Freitas, L.V.; Freitas, C.V. (2002). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Johnson, D.W.; Johnson, R.T. e Holubec, E.J. (1999 a). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Argentina: Paidós.
- Johnson, D.W.; Johnson, R.T. (1999 b). *Aprender juntos e solos: Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Argentina: Aique Grupo Editor S.A.
- Kagan, Spencer – “We can talk: Cooperative Learning in the Elementary ESL Classroom” – s.l. s.d.
- Lopes, José; Silva, Helena Santos (2009). *A Aprendizagem cooperativa na sala de aula. Um guia prático para o professor*. Lisboa: LIDEL.

Marreiros, Antónia; Fonseca, J.; Conboy, J. (2001). *O trabalho científico em ambiente de aprendizagem cooperativa*. Revista da Educação. Vol. X n.º 2, 99-112.

Mir, C.; Casteleiro, J.M.; Castelló, I.; Ciera, I.; Garcia, M.T.; Jorba, A.; Lecinena, m.; Molina, L.; Pardo, A.M.; Rué, J.; Torredemer, I.V. (1998). *Cooperar en la escuela: La responsabilidad de educar para una democracia*. Barcelona: Biblioteca de Aula.

Moreira, J.M. (2004). *Questionários: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Pujolàs, Maset, Pere (2001). *Atencion a la diversidad y aprendizaje cooperativo en educacion obligatoria*. Archodona (Málaga): Ediciones Aljibe.

Ribeiro, Celeste M.C. (2006). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: Uma estratégia para aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo Ministério da Educação*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.


Scheibel, M.R.; Silveira, R.M.; Resende, L.M.; Júnio, G.S. (2009). *Aprendizagem cooperativa: Uma opção metodológica para se trabalhar as questões da Ciência e da Tecnologia nos cursos de formação de professores*. Anais do I Simpósio Nacional de ensino de Ciências e Tecnologia. Universidade Tecnológica Federal do Panamá.

Serra, A.P.L.B. (2007). *Uma oficina de Formação de aprendizagem cooperativa: Aspetos da lecionação da Matemática*. Dissertação de Mestrado em Ensino das Ciências. Universidade Aberta, Lisboa.

Slavin, Robert. E. (1999 a) *Aprendizaje Cooperativo: teoria, investigación y práctica*. Argentina: Aique grupo Editor S.A.

## Anexos

### Anexo 1 - Ciclo O - Alemão

<b><u>Agrupamento de Escolas de Ermesinde</u></b>		
Deutsch – 10. Klasse		
Name _____	Nummer _____	
Referendarin Inês Meireles	Datum <u>Porto, den 6. Januar 2015</u>	

### **Lernbüro 1 – Akkusativdeklinationen**

#### **1. Subjekt oder Objekt? Kreuzen Sie an.**

	Subjekt	Objekt
a) Ich backe <u>einen Kuchen</u> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) <u>Der Teller</u> ist neu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Marie schneidet <u>die Kartoffeln</u> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) <u>Das Wasser</u> ist sehr kalt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Der Kellner bedient <u>den Gast</u> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### **2. Nominativ oder Akkusativ? Kreuzen Sie an.**

	Nominativ	Akkusativ
a) Markus sucht <u>den Apfel</u> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) <u>Der Käse</u> schmeckt gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Sofia kocht <u>eine Suppe</u> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Philipp kauft <u>einen Kohl</u> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Hier sind <u>die Würste</u> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### **3. Ergänzen Sie die Sätze wie im Beispiel. Achten Sie bitte auf die Deklination!**

**Beispiel:**

**Der Topf ist weg.**

**Ich suche den Topf.**

a) Die Messer sind weg. Ich suche \_\_\_\_\_.

b) Das Brot ist weg. Ich suche \_\_\_\_\_.

c) Die Tasse ist weg. Ich suche \_\_\_\_\_.

d) Der Teller ist weg. Ich suche \_\_\_\_\_.

**4. Beantworten Sie die Fragen. Benutzen Sie die Personalpronomen im Akkusativ (ihn, sie, es).**

**Beispiel:**

**Brauchst du den Kuchen? Ja, ich brauche ihn.**

a) Hast du das Brot?

Ja, \_\_\_\_\_.

b) Findest du die Nudeln lecker?

Ja, \_\_\_\_\_.

c) Suchst du die Gurke?

Ja, \_\_\_\_\_.

d) Isst du den Fisch?

Ja, \_\_\_\_\_.

*Jetzt, da Sie schon mit diesem Lernbüro fertig sind,  
überprüfen Sie Ihre Lösungen mit dem Lösungsblatt!*

***Gute Arbeit! ☺***



**Agrupamento de Escolas de Ermesinde**



Deutsch – 10. Klasse

Name \_\_\_\_\_ Nummer \_\_\_\_\_

Referendarin Inês Meireles

Datum Porto, den 6. Januar 2015

**Lernbüro 2 – Dativdeklinationen**

**1. Füllen Sie die Lücken mit den Possessivpronomen im Dativ. Achten Sie auf die Präpositionen!**

**Beispiel:**

**Philipp soll mit seinem Gast sprechen.**

- a) Charlotte wohnt bei \_\_\_\_\_ Eltern.
- b) Heute backt Peter einen Kuchen nach \_\_\_\_\_ Mittagessen.
- c) Ich lese das Buch von \_\_\_\_\_ Mutter.
- d) Morgen backen wir unserem Kuchen mit \_\_\_\_\_ Freunden.

**2. Kreuzen Sie die richtige Lösung an.**

a) Michael nimmt den Kuchen aus...

- ☐ der Kühlschrank.
- ☐ den Kühlschrank.
- ☐ dem Kühlschrank.

b) Frau Müller will mit ... einen Kuchen backen.

- ☐ ihre Tochter.
- ☐ ihr Tochter.
- ☐ ihrer Tochter.

c) Philipp soll die Teller von ... Gästen spülen.

- ☐ seine
- ☐ seinem
- ☐ seinen

d) Herr Bauer schläft heute bei ... Mutter.

- ☐ seine
- ☐ seiner
- ☐ seinen

### **3. Bilden Sie Sätze. Deklinieren Sie wenn nötig!**

**Beispiel:**

**einen / Kuchen / backen / Peter / mit / sein / Freund.**

**Peter backt einen Kuchen mit seinem Freund.**

a) Abendessen / nach / der / lesen / Sofia / ein / Buch.

---

b) Hans / Birne / nehmen / aus / Kühlschrank / der.


---

c) Frau Müller / essen / von / ihr / Freundin / Schokolade / die.

---

*Jetzt, da Sie schon mit diesem Lernbüro fertig sind,  
überprüfen Sie Ihre Lösungen mit dem Lösungsblatt!*

***Gute Arbeit! ☺***

<b><u>Agrupamento de Escolas de Ermesinde</u></b>		
Deutsch – 10. Klasse		
Name _____	Nummer _____	
Referendarin Inês Meireles	Datum <u>Porto, den 6. Januar 2015</u>	

### **Lernbüro 3 – Essen und Trinken (Wortschatz und typische Satzstrukturen)**

1. Ordnen Sie die Wörter.

~~das Wasser~~ • der Tomatensaft • der Tee • ~~der Salat~~ • die Gemüsesuppe •  
 die Pizza • die Cola • der Hamburger • die Milch • der Apfelkuchen • der  
 Kaffee • das Brot • die Banane • die Kartoffel • das Fleisch • der Fisch •  
 der Käse • die Tomate • die Orange

Das kann man essen...	Das kann man trinken...
<i>der Salat, ...</i>	<i>das Wasser, ...</i>

2. Was passt? Kreuzen Sie an, wie im Beispiel.

	Liter	Gramm	Flasche	Glas	Tasse	Stück
Milch	X		X	X	X	
Zucker						
Kuchen						
Wasser						
Tee						
Pizza						

### 3. Was haben die Personen schon? Was brauchen sie noch? Schreiben Sie Sätze.

1l Milch  
1kg Bananen  
1kg Mehl  
500g Fleisch



Sie haben schon einen Liter Milch  
und ein Kilogramm Bananen.

Sie brauchen noch...

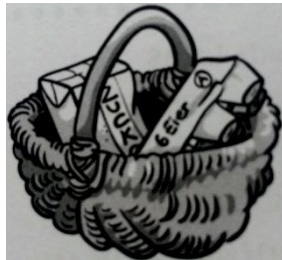
---

---

---

---

200g Mehl  
6 Eier  
1kg Zucker  
2 Flaschen Wasser



---

---

---

---

---

---

---

2kg Kartoffeln  
250g Butter  
1 Brot  
2l Milch



---

---

---

---

---

---

---

**4. Bringen Sie den Dialog in die richtige Reihenfolge.**

**Im Supermarkt**

- 1 - Auf Wiedersehen und danke für Ihren Einkauf.
- 2 - Ich hätte gern einen Liter Milch, bitte.
- 3 - Hier. Sonst noch etwas?
- 4 - Das macht dann 4 Euro 30.
- 5 - Nein, heute haben wir keine Orangen. Aber wir haben sehr gute Äpfel.
- 6 - Guten Tag!
- 7 - Nein, das ist alles.
- 8 - Ja. Haben Sie Orangen?
- 9 - Dann geben Sie mir 500 Gramm Äpfel, bitte.
- 10 - Hallo! Was wünschen Sie heute?
- 11 - Hier sind die Äpfel. Noch etwas?
- 12 - Viel Dank. Tschüss.

**Lösung:** \_\_\_\_

*Jetzt, da Sie schon mit diesem Lernbüro fertig sind,  
überprüfen Sie Ihre Lösungen mit dem Lösungsblatt!*

***Gute Arbeit! ☺***

## Anexo 2 - Ciclo 1 – Alemão

### Agrupamento de Escolas de Ermesinde



Deutsch – 10. Klasse

Name \_\_\_\_\_ Nummer \_\_\_\_\_

Referendarin Inês Meireles

Datum Porto, den 18. März 2015

### ***Lernbüro 1 – Die Verben „können“ und „wissen“***

#### **Bedeutung der Verben:**

etwas **KÖNNEN** (=gelernt haben)

Sie **können** schon gut Deutsch!

**Kannst** du schwimmen?

etwas **WISSEN** (=Informationen haben)

**Wissen** Sie, wann das Geschäft öffnet?

**Weißt** du, wann der Film beginnt?

#### **1. Bitte konjugieren Sie die Verben „können“ und „wissen“ im Präsens.**

	KÖNNEN	WISSEN
ich	_____	_____
du	_____	_____
er/sie/es	_____	_____
wir	_____	_____
ihr	_____	_____
sie/Sie	_____	_____

#### **2. Füllen Sie die Lücken mit dem Verb „können“. Bitte achten Sie auf die richtige Form!**

- a) Tobias \_\_\_\_\_ sehr schnell rennen.
- b) Frau Bauer, \_\_\_\_\_ Sie Chinesisch sprechen?
- c) Lisa und Bastian \_\_\_\_\_ sehr gut singen.
- d) Peter, \_\_\_\_\_ du alle Verben im Präsens konjugieren?
- e) Sophie \_\_\_\_\_ noch kein Deutsch sprechen.
- f) Ihr \_\_\_\_\_ Klavier spielen.
- g) Ich \_\_\_\_\_ die Telefonnummer von meiner Mutter auswendig.

#### **3. Unterstreichen Sie die richtige Form vom Verb „wissen“.**

- a) Felix weißt/weiß nicht, wie man zur Schule fährt.

- b) Miriam und Nikolas wisst/wissen schon, wann die Klasse einen Test schreibt.
- c) Wissen/Weißt du, was wir lernen müssen?
- d) Wir wissen/weiß nicht wo unsere Bücher sind.
- e) Ich weiß/wisst, dass es heute sehr kalt ist.
- f) Frau Keller, weißt/wissen Sie wie man eine Suppe kocht?
- g) Entschuldigung, wisst/weißt ihr, wo ich ein Handy kaufen kann?

**4. Entscheiden Sie sich für das Verb „können“ oder „wissen“. Kreuzen Sie die richtige Möglichkeit an.**

- a) Guten Tag! \_\_\_\_\_ Sie mir bitte helfen?  
☐ wissen                      ☐ können
- b) Karl, \_\_\_\_\_ du wie spät es ist?  
☐ kannst                      ☐ weißt
- c) Ich \_\_\_\_\_ mein Heft nicht finden.  
☐ weiß                      ☐ kann
- e) Sie \_\_\_\_\_ sehr schnell rechnen.  
☐ kann                      ☐ weiß
- f) Felix und Sophie \_\_\_\_\_ wie man einen Kuchen backt.  
☐ wissen                      ☐ können
- g) \_\_\_\_\_ ihr, was wir lernen müssen?  
☐ könnt                      ☐ wisst

## Agrupamento de Escolas de Ermesinde



Deutsch – 10. Klasse

Name \_\_\_\_\_ Nummer \_\_\_\_\_

Referendarin Inês Meireles

Datum Porto, den 18. März 2015

### ***Lernbüro 2 – Trennbare und untrennbare Verben***

**Lesen Sie die folgenden Sätze:**

**ankommen** Heute **kommt** Monika in München **an**.

**mitbringen** Sie **bringt** Geschenke für alle **mit**.

**aufstehen** Monika **steht** um 6.30 Uhr **auf**.

**abfliegen** Wir **fliegen** am Sonntag **ab**.

**anrufen** Ich **rufe** Freitag **an**.

**aussehen** Monika **sieht** sehr schön **aus**.

Alle diese Verben (und viele andere) haben ein **trennbares Präfix**.

Das Präfix ist betont (**an**kommen, **auf**stehen, **ab**fahren, ...)

In einem Satz steht das Präfix am Ende. Beispiel:

**wegfahren** Felix **fährt** am Sonntag **weg**.

#### **1. Schreiben Sie Sätze.**

a) In Portugal / Monikas Freundin Helena / um 7 Uhr 45 / aufstehen

b) Sie / duschen / und / eine Hose und einen Pulli / anziehen

c) Sie / hübsch / elegant / und / aussehen

d) Der / Bus / um 8 Uhr 10 / abfahren

e) Sie / in der Schule / um 8 Uhr 25 / ankommen



f) Sie / alle Bücher und Hefte / immer / mitbringen

g) Abends / sie / fernsehen / ihre Freunde / anrufen / oder / tanzen gehen

**Lesen Sie noch diese Sätze:**

**besuchen**      Monika **besucht** ihren Freund Florian.

**erklären**      Florian **erklärt** Monika seinen Stundenplan.

**verstehen**      **Verstehst** du alles?

Die Präfixe **be-**, **er-** und **ver-** sind untrennbar und unbetont.

be**su**chen

be**ko**mmen

er**klä**ren

er**zäh**len

ver**ste**hen

ver**kau**fen

**2. Ergänzen Sie wie im Beispiel: Präsens → Infinitiv.**

**Beispiel: Ich schaue Fotos an. - Fotos anschauen**

- |   |         |
|---|---------|
| a) Sie liest nicht.                       | - _____ |
| b) Sie gehen in die Schule.               | - _____ |
| c) Ich fahre nach Hause.                  | - _____ |
| d) Sie bleibt zu Hause.                   | - _____ |
| e) Florian besucht die Schule.            | - _____ |
| f) Sie kommt heute an.                    | - _____ |
| g) Monika spricht Deutsch.                | - _____ |
| h) Mutti erzählt eine Geschichte.         | - _____ |
| i) Ich stehe früh auf.                    | - _____ |
| j) Monika zieht Jeans und einen Pulli an. | - _____ |

**3. Was passt zusammen? Ordnen Sie die Verben den Präfixen zu. Schreiben Sie die Verben.**

kaufen <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> auf
holen <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> ein
stehen <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> mit
nehmen <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> an
rufen <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> ab

aufstehen

---

---

---

---

**4. Achtung, Fehler! Schreiben Sie die Sätze neu und korrigieren Sie die Fehler.**

**Beispiel:**

**Nadja aufsteht um 7 Uhr. → Nadja steht um 7 Uhr auf.**

1. Sie holt Bastian ab um 15 Uhr. → \_\_\_\_\_
2. Sie kauft ein im Supermarkt. → \_\_\_\_\_
3. Am Abend anruft sie Oma. → \_\_\_\_\_

5. Lesen Sie folgende Verben. Entscheiden Sie sich, in welcher Tabelle Sie jedes Verb schreiben sollen.

~~ab~~fahren    ~~be~~zahlen    losgehen    aufstehen    verstehen    aufräumen  
 mitkommen    erzählen    mitbringen    aufmachen    zumachen  
 verstecken    ankommen    vergessen    ausgehen    anfangen    fernsehen  
 beschreiben    einkaufen    aussehen    beantworten    anziehen  
    ausziehen    beginnen

### trennbare Verben



ab

fahren

### untrennbare Verben

bezahlen

### **Agrupamento de Escolas de Ermesinde**



Deutsch – 10. Klasse

Name \_\_\_\_\_

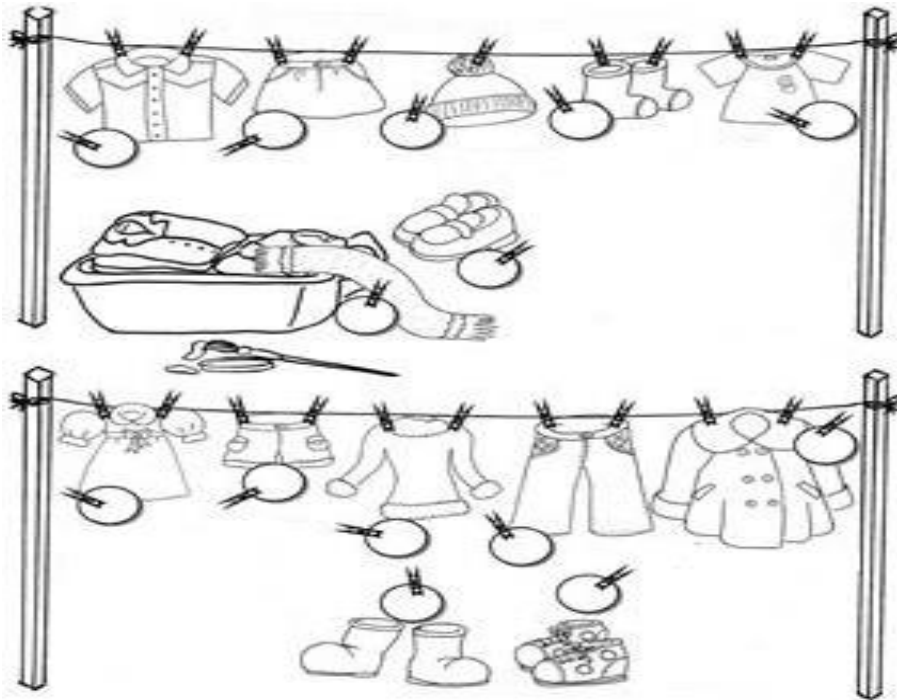
Nummer \_\_\_\_\_

Referendarin Inês Meireles

Datum Porto, den 18. März 2015

### ***Lernbüro 3 – Wortschatz zum Thema „Kleidung“***

1. Was passt zusammen? Ordnen Sie zu: Schreiben Sie die richtigen Nummern auf dem Bild.



Quelle: [https://de.islcollective.com/resources/printables/worksheets\\_doc\\_docx/kleidung/nomensubstantiv-kleidung-grundstufe/1967](https://de.islcollective.com/resources/printables/worksheets_doc_docx/kleidung/nomensubstantiv-kleidung-grundstufe/1967)

1- der Mantel, die Mäntel

8-das T-Shirt, die T-Shirts

2-der Schal, die Schals

9- das Hemd, die Hemden

3-die Socke, die Socken

10- der Rock, die Röcke

4- die Mütze, die Mützen

11- der Schuh, die Schuhe

5-der Pullover, die Pullover / der Pulli, die Pullis

12-der Stiefel, die Stiefel

6-das Kleid, die Kleider

13- der Turnschuh, die Turnschuhe

7-die Shorts (Pl.)

14- die Hose, die Hosen

## 2. Beschreiben Sie die Figuren.

### Beispiel:



Anja hat einen grünen Hut  
an. Ihr Kleid ist auch grün. Sie  
trägt grüne Strümpfe und einen  
weißen Hemd. Ihre  
Schuhe sind braun.



Tim hat eine blaue ..... an.  
Sein ..... ist rot und er hat  
einen grünen Apfel darauf. Seine  
..... sind weiß.



Lorenz ist neun Jahre alt. Er mag Musik hören und lesen. Er  
trägt heute einen gelben ..... und eine blaue  
..... Jeans. Seine ..... sind weiß.

Lisa ist sehr sportlich. Ihr Lieblingsfach ist Sport. Sie turnt am  
Mittwoch und am Samstag. Ihr ..... ist rosa und weiß, ihre  
..... ist blau und ihre ..... sind auch weiß.



Ina, Lola und Kai sind Geschwister. Sie sind  
acht, neun und zehn Jahre alt und wohnen in  
Potsdam. Sie tragen einen gelben  
....., Ina hat einen rosa  
..... und der .....  
von Lola ist lila.

Sebastian mag wandern. Er trägt  
eine braune ..... und  
braune ..... Sein  
..... ist weiß. Sein  
..... ist gelb.

Die Lieblingsaktivität von Pia ist  
Computer spielen. Sie spielt jeden  
Tag Computer. Ihr .....  
ist gelb und ihre ..... ist  
blau.

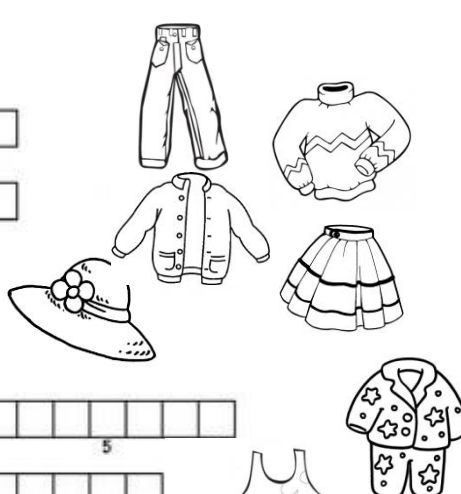
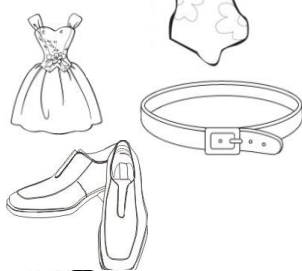



**3. Wer trägt was? Kreuzen Sie an!**



Wer trägt was?	Kim	Lukas	Nora	Tom	Lena	Luise
eine blaue Hose						
ein weißes T-Shirt						
ein weißes Hemd?						
einen grünen Pullover?						
ein braunes Kleid?						
weiße Schuhe?						
braune Schuhe?						
keine Schuhe?						
einen lila Pullover?						
einen Braunen Hut?						
eine braune Tasche?						

#### 4. Ordnen Sie die Buchstaben und bilden Sie Wörter!

1 HESO	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	
2 PILLU	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 10	
3 KAJCE	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 6	
4 COKR	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1	
5 TUH	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 8	
6 GLHUSZAFCAN	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 5	
7 GUBNADZEA	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 4 7	
8 KIEDL	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 9	
9 GÜRETL	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 2	
10 HCSUHE	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1	
	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	

Quelle: [https://de.islcollective.com/resources/printables/worksheets\\_doc\\_docx/kleidung/kleidung-grundstufe-a1/2004](https://de.islcollective.com/resources/printables/worksheets_doc_docx/kleidung/kleidung-grundstufe-a1/2004)

### Anexo 3 - Ciclo 1 – Português

<b><u>Agrupamento de Escolas de Ermesinde</u></b>		
Português – 11.º Ano B		
Nome _____	Número _____	
Professora Estagiária: Inês Meireles	Datas: 17 de abril de 2014	

#### **ESCRITÓRIOS DE ESTUDO**

##### **- A educação de Pedro da Maia -**

Em conjunto com os seus colegas, leia atentamente os dois excertos presentes nas páginas 272 a 274 do Manual sobre a educação de Pedro da Maia, personagem da obra *Os Maias* de Eça de Queirós.

Posteriormente, responda de forma clara e estruturada às perguntas que se seguem.

**Nota:** Tem ao seu dispor alguns dicionários, sempre que tiver dúvidas relativamente a vocabulário.

Quando terminar a ficha, deve consultar as soluções/sugestões de resposta fornecidas pela Professora e **corrigir as suas respostas com uma cor diferente daquela com que resolveu a ficha** (por exemplo verde).

**1. Indique de que forma o narrador expressa a passagem da infância de Pedro da Maia para a sua juventude.**

---

---

---

---

**2. Quem foi a figura responsável pelo tipo de educação de Pedro?**

---

**2.1. Que ideia de religião e de catolicismo era seguida por essa figura?**

---

---

---

---

**2.2. Indique que motivo essa figura apresentou contra o tipo de educação preferida pelo outro encarregado de educação, assim como a solução encontrada.**

---

---



---

---

**3. Perante o ensino que Pedro estava a receber, o narrador exclama “Pobre Pedrinho!”. Por quem poderiam ter sido proferidas tais palavras? Justifique a sua resposta, explicando no que consistia a educação de Pedro e como devia ser, aos olhos da personagem que indicou.**

---

---

---

---

---

---

**4. Descreva a vida de Pedro no período em que devia estar na universidade em Coimbra.**

---

---

---

---

---

---

**5. Avalie o comportamento de Pedro, ao longo das várias fases mencionadas no texto, relacionando-as com possíveis consequências no seu futuro.**

---

---

---

---

---

---

**6. Explícite a ideia relacionada com traços psicológicos herdados por Pedro que atormentava Afonso da Maia.**

---

---

---

*Bom trabalho! ☺*

## Anexo 4 - Ciclo 2 – Alemão

### Agrupamento de Escolas de Ermesinde



Deutsch – 10. Klasse

Name \_\_\_\_\_ Nummer \_\_\_\_\_

Referendarin Inês Meireles

Datum Porto, den 27. Mai 2015

### Lernbüro 1 – Das Perfekt der Verben

Das Perfekt bezeichnet eine **Handlung in der Vergangenheit**.

**Perfekt** – Präsens vom Verb haben/sein + Partizip II

#### Partizip II

- **regelmäßige Verben**  
ge + Verbform (Stamm) + -t  
ge + spiel + t  
ge + bad + et

	Stamm
verstecken	versteck-
baden	bad-
spielen	spiel-
machen	mach-

#### Aufpassen!

Bei **untrennbare Verben** und bei Verben auf -  
**ieren** kein **ge-** im Partizip II!

versteck + t  
telefonier + t

- **regelmäßige Verben**  
ge + Stamm + -en  
sehen - gesehen  
finden - gefunden  
essen - gegessen  
trinken - getrunken

#### Aufpassen!

Bei **trennbare Verben** ist ge-  
zwischen dem Präfix und der  
Partizipform!

fernsehen – ferngesehen  
einkaufen – eingekauft

#### Haben oder sein?

Perfekt mit HABEN gebraucht man:

- mit transitiven Verben (essen, trinken, schreiben, ...)
- mit reflexiven Verben (sich verstecken, sich anziehen)
- mit unpersönlichen Verben (regnen, schneien, ...)

Perfekt mit SEIN gebraucht man:

- mit intransitiven Verben mit Bewegung (gehen, fahren, ...)
- mit den Verben sein, bleiben und werden
- mit Verben der Zustandsänderung [mudança de estado] (einschlafen, aufstehen, ...)

**1. Die Familie Braun macht Urlaub in Deutschland und besucht einige Freunde. Was haben die Brauns vor dem Flug nach Deutschland gemacht? Ergänzen Sie die Liste mit den Verben im Perfekt.**

a) Herr Braun \_\_\_\_\_

(die Flugtickets buchen)

b) Herr und Frau Braun \_\_\_\_\_

(eine E-Mail ans Hotel schicken)

c) Frau Braun \_\_\_\_\_

(Geschenke einkaufen)

d) Jens \_\_\_\_\_

(ein Buch über Deutschland lesen)

e) Florian \_\_\_\_\_

(mit Monika telefonieren)

f) Silvia \_\_\_\_\_

(einen neuen Bikini einkaufen)

g) Alle \_\_\_\_\_

(sich von den Großeltern verabschieden)

f) Die Großeltern \_\_\_\_\_

(ihnen eine gute Reise wünschen)

Quelle: Deutsch Einfach Toll 10 (verändert)

**2. Ergänzen Sie Silvias Tagebuch mit den Verben in Klammern im Perfekt.**



20. Mai

Heute \_\_\_\_\_ wir alle früh \_\_\_\_\_  
(aufstehen). Wir \_\_\_\_\_ mit dem Taxi  
zum Flughafen \_\_\_\_\_ (fahren).  
Wir \_\_\_\_\_ um 14 Uhr nach Berlin  
\_\_\_\_\_ (abfliegen) und um 17 Uhr  
30 im Flughafen \_\_\_\_\_ (landen).



21. Mai

Heute Morgen \_\_\_\_\_ wir im  
Schwimmbad \_\_\_\_\_ (schwimmen).  
Super! Nachmittags \_\_\_\_\_ wir nach  
Potsdam \_\_\_\_\_ (fahren). Dort gibt es  
ein schöner Schloss und wir \_\_\_\_\_ durch  
die Stadt \_\_\_\_\_ (bummeln). Am  
Abend waren wir alle müde und wir  
\_\_\_\_\_ im Hotel \_\_\_\_\_  
(bleiben).



22. Mai

Der letzte Tag in Berlin! Ich war traurig,  
denn ich möchte lieber hier bleiben, aber der  
Tag war wunderschön. Wir \_\_\_\_\_  
den ganzen Tag im Stadtzentrum  
\_\_\_\_\_ (einkaufen). Am Abend  
\_\_\_\_\_ wir (Stefan, Florian und ich)  
mit Monika und einigen Freunden in die  
Disco \_\_\_\_\_ (gehen). Ein schönes  
Ende für einen tollen Urlaub.

**3. Haben oder sein? Ergänzen Sie die Dialoge.**

1. Ingo: Was \_\_\_\_\_ du am Sonntag gemacht?  
Axel: Nach dem Frühstück \_\_\_\_\_ ich zum Fischmarkt gegangen.
2. Martin: Wann \_\_\_\_\_ ihr gestern Abend eingeschlafen?  
Jens: Um Mitternacht. Wir \_\_\_\_\_ bis elf Uhr ferngesehen, dann \_\_\_\_\_ wir ins Bett gegangen.
3. Frau Pauli: \_\_\_\_\_ Sie in Deutschland gewohnt?  
Frau Kamm: Ja, wir \_\_\_\_\_ bei meinen Verwandten in Hamburg geblieben.

**4. Liebe auf den ersten Blick. Gestern hat sich Katrin in Kurt verliebt. Helfen Sie Katrin, diese Seite ihres Tagebuchs zu schreiben. Ergänzen Sie die Sätze mit einem Partizip der Verben in Klammern.**

Gestern habe ich einen ganz netten Jungen \_\_\_\_\_ (kennen lernen). Er heißt Kurt. Ich habe ihn zuerst im Kaffeehaus mit meinen Freunden Silvia und Peter \_\_\_\_\_ (sehen). Dort haben wir alle Kaffee \_\_\_\_\_ (trinken) und Karten \_\_\_\_\_ (spielen). Wir haben über Sport und Politik \_\_\_\_\_ (sprechen). Kurt und ich haben uns sofort gut \_\_\_\_\_ (verstehen). Ich habe Kurt meine Telefonnummer \_\_\_\_\_ (geben). Am Abend hat er mich \_\_\_\_\_ (anrufen) und \_\_\_\_\_ (fragen), ob ich am Samstag mit ihm zur Disco gehen möchte. Natürlich habe ich ja \_\_\_\_\_ (sagen). Jetzt glaube ich, dass ich mich in ihn \_\_\_\_\_ (verlieben) habe!

Quelle: <http://www.nthuleen.com/teach/grammar/perfektkonjunktionen2.html> (verändert)

**5. Aber das war gestern. Schreiben Sie die Sätze ins Perfekt um.**

a) Fabian kauft einen Ring.

\_\_\_\_\_

b) Amelie geht mit Michael aus.

\_\_\_\_\_

c) Marie arbeitet am Samstag.

\_\_\_\_\_

d) Du vergisst dein Buch.

\_\_\_\_\_

e) Ihr steht heute Morgen sehr früh auf.

\_\_\_\_\_

f) Karin und Berta diskutieren viel.

\_\_\_\_\_

g) Heute schreibe ich einen Brief.

\_\_\_\_\_

h) Am Wochenende fahren meine Freunde nach Berlin.

---

i) Ich esse Brot und Käse zum Abendessen.

---

j) Heike studiert Philosophie.

---

Quelle: <http://www.nthuleen.com/teach/grammar/perfektkonjunktionen2.html> (verändert)

## Agrupamento de Escolas de Ermesinde



Deutsch – 10. Klasse

Name \_\_\_\_\_ Nummer \_\_\_\_\_

Referendarin Inês Meireles

Datum Porto, den 27. Mai 2015

### Lernbüro 2 – Kausalsätze mit weil, denn und da

#### Regel: denn

Hauptsatz	Nebensatz			
	Position 0	Position 1	Verb	Ende
Heute geht Karl nicht zur Schule,	denn	er	ist	sehr krank.

#### Regel: weil/da

Hauptsatz	Nebensatz			
	Position 0	Position 1	...	Verb
Heute geht Karl nicht zur Schule,	weil	er	sehr krank	ist.
Heute geht Karl nicht zur Schule,	da	er	sehr krank	ist.

Nebensatz				Hauptsatz
Position 0	Position 1	...	Verb	
Weil	Karl	sehr krank	ist,	geht er heute nicht zur Schule.
Da	Karl	sehr krank	ist,	geht er heute nicht zur Schule.

#### 1. Beantworten Sie die Fragen. Fangen Sie die Sätze mit „weil“ an.

a) Warum bist du gestern so spät nach Hause gekommen? (Ich war mit Freunden in der Disco).

Weil \_\_\_\_\_

b) Warum ist das Auto noch nicht fertig? (Die Bremsen sind auch kaputt.)

Weil \_\_\_\_\_

c) Warum wohnst du noch bei deinen Eltern? (Ich habe kein Geld für eine eigene Wohnung.)

Weil \_\_\_\_\_

d) Warum rufst du nie an? (Ich telefoniere nicht gern.)

Weil \_\_\_\_\_

e) Warum bist du so traurig? (Ich habe meine Arbeit verloren.)

Weil \_\_\_\_\_

**Quelle:** Klipp und Klar Übungsgrammatik Grundstufe Deutsch (verändert)

**2. Verbinden Sie die folgenden Satzpaare mit „weil“, „denn“ und „da“. Achten Sie darauf, was die Ursache und was die Folge ist!**

a) Herr Schmidt macht jetzt eine Reise um die Welt. Er hat im Lotto gewonnen.

(Weil) \_\_\_\_\_

(Denn) \_\_\_\_\_

(Da) \_\_\_\_\_

b) Wir bleiben zu Hause. Draußen ist es kalt.

(Weil) \_\_\_\_\_

(Denn) \_\_\_\_\_

(Da) \_\_\_\_\_

c) Das Auto ist kaputt. Herr Bauer muss mit dem Bus fahren.

(Weil) \_\_\_\_\_

(Denn) \_\_\_\_\_

(Da) \_\_\_\_\_

d) Ich kann keine E-Mails schreiben. Mein Computer ist kaputt.

(Weil) \_\_\_\_\_

(Denn) \_\_\_\_\_

(Da) \_\_\_\_\_

e) Ich kann das Buch nicht kaufen. Ich habe mein Geld vergessen.

(Weil) \_\_\_\_\_



(Denn) \_\_\_\_\_

(Da) \_\_\_\_\_

f) Ich muss viel lernen. Ich will eine gute Note haben.

(Weil) \_\_\_\_\_

(Denn) \_\_\_\_\_

(Da) \_\_\_\_\_

**3. Verbinden Sie die folgenden Satzpaare. Benutzen Sie das Wort in der Klammer. Achten Sie darauf, was die Ursache und was die Folge ist!**

a) Der Student kommt nach Deutschland. Er will in Berlin studieren. (weil)

\_\_\_\_\_

b) Die Bahnfahrt dauert zu lange. Er muss fliegen. (da)

\_\_\_\_\_

c) Er muss sich warme Kleider kaufen. In Deutschland ist es kalt. (denn)

\_\_\_\_\_

d) Vor dem Haus ist eine Bushaltestelle. Er braucht kein Auto. (weil)

\_\_\_\_\_

e) Eigentlich braucht er eine größere Wohnung. Seine Freundin will auch hier studieren. (da)

\_\_\_\_\_

f) Er hat deutsche Freunde. Er lernt schnell Deutsch. (denn)

\_\_\_\_\_

g) Oft denkt er an seine Heimat. Das deutsche Essen schmeckt ihm nicht. (weil)

\_\_\_\_\_

Quelle: <http://www.stk-darmstadt.de/goettmann/edaf/kausal1.htm> (verändert)

## **Agrupamento de Escolas de Ermesinde**

Deutsch – 10. Klasse

Name \_\_\_\_\_

Referendarin Inês Meireles

Nummer \_\_\_\_\_

Datum Porto, den 27. Mai 2015



### **Lernbüro 3 – Textverstehen**

#### **1. Lesen Sie den Text.**

Auf den Malediven haben Marta und Klaus ein Stück „Natur Pur“ gefunden. Der Himmel war blau, die Strände leer, das Wasser kristallklar und die Luft rein.

„Letztes Jahr waren wir in einem Badeort am Mittelmeer“, sagt Marta. „Wir haben in einem Hotel in der Nähe von ein paar Konservenfabriken gewohnt. Da war immer viel Betrieb: viele Autos, viele Leute und viel Lärm. Die Luft war fast immer verschmutzt, und das Baden war manchmal ein Risiko. Von unseren Zimmerfenstern aus haben wir nur Fabriken und Berge von Industriemüll gesehen. Eine traurige Aussicht... Und am Strand hatte man kaum Platz für das Badetuch.“

„Deshalb haben wir dieses Jahr nicht mehr das Mittelmehr, sondern die Malediven gewählt“, erklärt Klaus. „Ein bisschen teurer, aber es hat sich wirklich gelohnt.“

Quelle: Deutsch: Einfach Toll 10 (verändert)

#### **Wortschatz:**

der Betrieb – movimento

die Aussicht – a vista

sich lohnen – valer a pena

#### **2. Natur pur – Wie steht es im Text?**



a) Die Strände \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



b) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



c) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Quelle: Deutsch: Einfach Toll 10

**3. Mittelmeer – Ergänzen Sie die Tabelle mit Informationen aus dem Text.**

Verkehr	Strand	Blick aus dem Fenster
• • •	• •	• •

Quelle: Deutsch: Einfach Toll 10

**4. Lesen Sie den Brief.**

Liebe Hanna,

Wie geht es dir? Wo hast du deine Ferien verbracht? Ich bin gerade mit meiner Familie in Italien, am Strand. Alles ist wunderschön hier. Tolles Wetter, schöne Strände, nette Leute und tolles Essen. Bis jetzt habe ich nur Pizza und Pasta gegessen. Meine Diät ist jetzt kaputt... Aber alles schmeckt so lecker!

Gestern sind wir am Morgen angekommen und sind sofort ins Hotel gefahren. Nach dem Mittagessen (Pizza, natürlich), sind wir an den Strand gegangen (nur 2 Minuten zu Fuß!). Das Wasser war warm und der Strand war fast leer. Wir sind bis 20 Uhr am Strand geblieben und dann sind wir zurück ins Hotel gegangen. Das Abendessen war super! Was denkst du, dass ich gegessen habe? Pasta, natürlich! Später bin ich, zusammen mit Spanier, die ich am Strand kennengelernt habe, in eine Disco gegangen. Dort haben wir sehr viel getanzt, die Musik war auch toll und ich habe Johann kennengelernt. Johann ist 17 Jahre alt und kommt aus München. Er will Medizin studieren und spielt gerne Fußball und Tennis. Er ist ganz nett und sieht so schön aus!!! Er hat mir seine Telefonnummer gegeben, damit wir uns hier noch treffen können. Er fährt wieder zurück nach Deutschland am Sonntag. Ich hoffe, dass er mich dann wieder anruft, wenn wir in Deutschland sind.

Ich freue mich auf deine Antwort! Bitte schreibe mich zurück.

Liebe Grüße,


Deine Sonya.

**4. Beantworten Sie die folgenden Fragen.**

- a) Wo hat Sonya ihre Ferien verbracht? \_\_\_\_\_
- b) Wie ist das Wetter dort? \_\_\_\_\_
- c) Was hat Sonya jeden Tag gegessen? \_\_\_\_\_
- d) Wie findet Sonya den Strand? \_\_\_\_\_
- e) Wer ist Johann? \_\_\_\_\_

**5. Sie sind Hanna und haben Sonyas Brief bekommen. Beantworten Sie diesen Brief und erzählen Sie, was Sie in den Ferien gemacht haben. Schreiben Sie den Brief auf ein Extrablatt!**

## Anexo 5 - Ciclo 2.1 – Português

<b><u>Agrupamento de Escolas de Ermesinde</u></b>		
Português – 11.º Ano B		
Nome _____	Número _____	
Professora Estagiária: Inês Meireles	Data: 22 de maio de 2015	

### **Escritório de estudo – O tempo n’ Os Maias**

As sequências narrativas ocorrem durante um tempo que pode ser mais ou menos extenso e que abarca várias aceções.

1. Faça corresponder os conceitos da coluna da esquerda à definição correta na coluna da direita.

- |                                 |   |
|---------------------------------|---|
| a) Tempo histórico •            | • 1. Consiste no tempo durante o qual a ação se desenrola, segundo uma ordenação cronológica, e em que surgem marcas objetivas da passagem das horas, dias, meses, anos, etc.   |
| b) Tempo da diegese /história • | • 2. Trata-se de um tempo subjetivo, diretamente relacionado com as emoções, a problemática existencial das personagens, ou seja, a forma como estas sentem a passagem do tempo, vivendo momentos felizes e/ou infelizes. |
| c) Tempo do discurso •          | • 3. Consiste na época ou período da História em que se desenrolam as sequências narrativas.  |
| d) Tempo psicológico •          | • 4. Consiste no modo como o narrador conta os acontecimentos, podendo elaborar o seu discurso segundo uma frequência, ordem e ritmo temporais diferentes.  |

Solução:	a)___ b)___
	c)___ d)___

**2. Tendo em conta o estudo que fez da obra *Os Maias*, defina os conceitos que se seguem de forma clara e concisa.**

**a) Analepse**

---

---

---

**b) Prolepse**

---

---

---

**c) Resumo/Sumário**

---

---

---

**d) Elipse**

---

---

---

**e) Isocronia**

---

---

---

**3. Leia os seguintes excertos da obra em estudo. De seguida faça a correspondência entre os acontecimentos da história e o tempo do discurso.** <sup>10</sup>

1 - analepse

2 – resumo/sumário

3 - elipse

4 - isocronia

**Solução:**

a)\_\_\_ b)\_\_\_ c)\_\_\_

d)\_\_\_ e)\_\_\_ f)\_\_\_

g)\_\_\_ h)\_\_\_ i)\_\_\_

j)\_\_\_ k)\_\_\_ l)\_\_\_

a) Referência a 1858 em que monsenhor Buccarini desejava instalar a Nunciatura no Ramalhete.

b) Carlos recorda as circunstâncias em que ocorreram as confidências de Ega relativamente ao passado dos pais de Carlos da Maia.

c) Maria Eduarda conta o seu passado, o seu nascimento, a sua infância, educação e as vivências pessoais.

d) A carta escrita por Maria Monforte.

e) Menção de 1830, data a partir da qual Sebastião da Maia vivia em Nápoles.

f) A viagem de Carlos e Ega e o reaparecimento, um ano e meio depois, de Ega no Chiado.

g) Alusão a 1870 em que, no Ramalhete, se havia arrecadado o recheio do palacete de Benfica.

h) O encontro em que Carlos declara o seu amor a Maria Eduarda.

i) Vida social de Carlos em Lisboa, nomeadamente, os episódios que constituem a crónica de costumes.

j) Suicídio de Pedro da Maia.

k) Visita de Carlos a Rosa.

l) Maria Eduarda conta o seu passado a Carlos, após este ter descoberto a sua identidade.

<sup>10</sup> Fonte: <http://www.epcc.pt/e-student/pt/download/camoes/pt2s5c2r.pdf>

**4. Leia os seguintes excertos e indique qual o tempo representado nos mesmos.**

a) “... E apenas adormecera na escuridão dos cortinados de seda, outra vez um belo dia de Inverno morria sem uma aragem, banhado de cor-de-rosa; o banal peristilo do hotel alargava-se, claro ainda na tarde; o escudeiro preto voltava, com a cadelinha nos braços; uma mulher passava, com um casaco de veludo branco de Génova, mais alta que uma criatura humana, caminhando sobre as nuvens, com um grande ar de Juno que remonta ao Olimpo: a ponta dos seus sapatos de verniz enterrava-se na luz do azul, por trás as saias batiam-se como bandeiras ao vento. E passava sempre... O Craft dizia «*Très chic*». Depois tudo se confundia, e era só o Alencar, um Alencar colossal, enchendo todo o céu, tapando o brilho das estrelas com a sua sobrecasaca negra e mal feita, os bigodes esvoaçando ao vendaval das paixões, alçando os braços clamando no espaço:

*Abril chegou, sê minha!”*

(Capítulo VI, pág. 189)<sup>11</sup>

**Representação do tempo presente neste excerto:** \_\_\_\_\_

b) “Por uma manhã de Abril, nas vésperas da Páscoa, Vilaça chegava de novo a Santa Olávia.

Não o esperavam tão cedo; e como era o primeiro dia bonito dessa Primavera chuvosa, os senhores andavam para a quinta.”

(Capítulo III, pág. 57)

**Representação do tempo presente neste excerto:** \_\_\_\_\_

c) "... Caetano da Maia era um português antigo e fiel que se benzia ao nome de Robespierre<sup>12</sup>, e que, na sua apatia de fidalgo beato e doente, tinha um só sentimento vivo - o horror, o ódio ao Jacobino<sup>13</sup>, a quem atribuía todos os males, os da pátria e os seus, desde a perda das colónias às crises da sua gota. Para extirpar da nação o Jacobino, dera ele o seu amor ao senhor infante D. Miguel<sup>14</sup>, messias forte e restaurador provincial..."

(Capítulo I , pág. 15 )

**Representação do tempo presente neste excerto:** \_\_\_\_\_

---


<sup>11</sup> A paginação indicada é referente à seguinte edição da obra: QUEIROZ, Eça de – *Obras de Eça de Queiroz - Os Maias*. Lisboa: Livros do Brasil, 2006. ISBN 972-38-0603-7.

<sup>12</sup> **Maximilien François Marie Isidore de Robespierre** (Arras, 6 de maio de 1758 — Paris, 28 de julho de 1794) foi um advogado e político francês, e uma das personalidades mais importantes da Revolução Francesa.

<sup>13</sup> O termo *jacobino* surge durante a Revolução Francesa atribuído aos membros de um grupo político republicano com sede no antigo convento de jacobinos. Mais tarde, e por extensão, passa a significar membro de um partido dito democrático, frequentemente inimigo da religião.

<sup>14</sup> **Dom Miguel I de Portugal** foi Rei de Portugal entre 1828 e 1834, tendo sido o terceiro filho do rei D. João VI e de D. Carlota Joaquina de Bourbon.

## Anexo 6 - Ciclo 2.2. - Português

<b><u>Agrupamento de Escolas de Ermesinde</u></b>		
Português – 11.º Ano B		
Nome _____	Número _____	
Professora Estagiária: Inês Meireles	Data: 29 de maio de 2015	

### **Escritório de estudo – O espaço n’ Os Maias**

**1. O espaço não se resume apenas ao lugar onde o(s) evento(s) se realiza(m), possuindo também uma dimensão social e psicológica importante para a interpretação textual.**

**Estabeleça a ligação entre as representações do espaço (coluna da esquerda) e as respetivas definições (coluna da direita).**

- |                         |   |
|-------------------------|---|
| a) Espaço físico •      | • 1 - Consiste no ambiente vivido pelas personagens e cujos traços ilustram a atmosfera (características culturais, económicas, políticas, ...) em que se movimentam.   |
| b) Espaço social •      | • 2 - Corresponde às vivências íntimas, pensamentos, sonhos, estados de espírito, memórias e reflexões das personagens e que caracterizam o ambiente a elas associado.  |
| c) Espaço psicológico • | • 3 - Consiste no espaço real (geográfico, interior e exterior) onde os acontecimentos ocorrem. Estas referências espaciais conferem verosimilhança à história narrada. |

**Solução: a) \_\_\_\_**

**b) \_\_\_\_**

**c) \_\_\_\_**



2. Como sabe, podem considerar-se dois tipos de espaço físico diferentes: o interior e o exterior. Preencha a seguinte grelha, indicando exemplos (quatro para cada coluna) destas duas representações de espaços físicos presentes na obra *Os Maias*.

Espaço interior	Espaço exterior
•	•
•	•
•	•
•	•

3. O espaço social n’ *Os Maias* está diretamente associado ao subtítulo da obra “Episódios da Vida Romântica”. Os episódios, através de um processo narrativo de alternância, integram-se no desenrolar da intriga principal sem que haja, no entanto, qualquer relação de dependência entre ambos.

Preencha a seguinte grelha, indicando, em primeiro lugar, os vários episódios relatados na obra que se enquadram no espaço social. Posteriormente, na coluna da direita, faça uma breve análise/reflexão sobre o ambiente retratado em cada espaço social e a respetiva intencionalidade crítica. Preencha a coluna da esquerda de acordo com a ordem em que surgem no romance.

EPISÓDIO – ESPAÇO SOCIAL	AMBIENTE RETRATADO/INTENCIONALIDADE CRÍTICA
•	

•	
•	
•	
•	
•	

**4. Atente os seguintes excertos e relacione cada um com a respetiva representação do espaço.**

**a)** “... E apenas adormecera na escuridão dos cortinados de seda, outra vez um belo dia de Inverno morria sem uma aragem, banhado de cor-de-rosa; o banal peristilo do hotel alargava-se, claro ainda na tarde; o escudeiro preto voltava, com a cadelinha nos braços; uma mulher passava, com um casaco de veludo branco de Génova, mais alta que uma criatura humana, caminhando sobre as nuvens, com um grande ar de Juno que remonta ao Olimpo: a ponta dos seus sapatos de verniz enterrava-se na luz do azul, por trás as saias batiam-se como bandeiras ao vento. E passava sempre... O Craft dizia «*Très chic*». Depois tudo se confundia, e era só o Alencar, um Alencar colossal, enchendo todo o céu, tapando o brilho das estrelas com a sua sobrecasaca negra e mal feita, os bigodes esvoaçando ao vendaval das paixões, alçando os braços clamando no espaço:

*Abril chegou, sê minha!”*

**(Capítulo VI, pág. 189)<sup>15</sup>**

**Espaço** \_\_\_\_\_

**b)** “Mas depois o quarto que devia ser o seu, quando Carlos lho foi mostrar, desagradou-lhe com o seu luxo estridente e sensual. Era uma alcova recebendo a claridade de uma sala forrada de tapeçarias que desmaiavam, na trama de lã, os amores de Vénus e Marte: da porta de comunicação, arredondada em arco de capela, pendia uma pesada lâmpada da Renascença, de ferro forjado: e, àquela hora, batida por uma larga faixa de sol, a alcova resplandecia como no interior de um tabernáculo profanado, convertido em retiro lascivo de serralho.”

**(Capítulo XIII, pág. 440)**

**Espaço** \_\_\_\_\_

**c)** “Seguiram devagar ao comprido da tribuna. Debruçadas no rebordo, numa fila muda, olhando vagamente, como de uma janela em dia de procissão, estavam ali todas as senhoras que vêm no *High Life* dos jornais, as dos camarotes de S. Carlos, as das terças-feiras dos Gouvarinhos. A maior parte tinha vestidos sérios de missa. Aqui e além, um desses grandes chapéus emplumados à Gainsborough, que então se começavam a usar, carregava uma sombra maior o tom trigueiro de uma carinha miúda.”

**(Capítulo X, pág. 321)**

**Espaço** \_\_\_\_\_

---

<sup>15</sup> A paginação indicada é referente à seguinte edição da obra: QUEIROZ, Eça de – *Obras de Eça de Queiroz - Os Maias*. Lisboa: Livros do Brasil, 2006. ISBN 972-38-0603-7.

## **Anexo 7 – Questionário - Ciclo 1 – Alemão**



# **“Lernbüros” / Escritórios de estudo**

**Escola Secundária de Ermesinde – Alemão – 10.º I**

Este questionário tem como objetivo a recolha de dados para a elaboração do Relatório Final de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, sobre o tema “Lernbüros”/Escritórios de estudo.

Agradeço que responda a este questionário com sinceridade, atenção e cuidado. Não há respostas certas ou erradas. Este questionário será anónimo, por isso não mencione o seu nome em nenhuma circunstância.

### **1. Sexo:**

- ☐ Feminino. ☐ Masculino.

### **2. Neste ano letivo, tem trabalhos de grupo?**

- ☐ Nunca.  
☐ Com pouca frequência.  
☐ Bastantes vezes.  
☐ Com muita frequência.  
☐ Sempre/em todas as aulas.

### **3. Se respondeu SIM à questão anterior, em que disciplinas costuma realizar trabalhos de grupo?**

- ☐ Alemão  
☐ Português  
☐ Filosofia  
☐ Inglês  
☐ Geografia  
☐ História  
☐ Educação Física  
☐ Religião e Moral

**4. Gosta de trabalhar em grupo?**

☐ Sim. ☐ Não.

**Porquê?** \_\_\_\_\_

**5. O trabalho de grupo significa que...**

- ☐ todos os elementos trabalham individualmente e no final comparam as respostas.
- ☐ as tarefas são divididas pelos vários elementos do grupo e no final juntam-se todas as respostas.
- ☐ todos os elementos trabalham em conjunto, ajudando-se uns aos outros.
- ☐ Outro(s): \_\_\_\_\_

**6. Que tipo de grupo, na sua opinião, funciona melhor?**

- ☐ Um grupo homogéneo (todos os elementos têm um nível semelhante de conhecimentos).
- ☐ Um grupo heterogéneo (o nível de conhecimentos de cada um dos elementos é diferente).

**7. Nas aulas em que trabalha em grupo, quem costuma formar os grupos?**

- ☐ O/A Professor/a.
- ☐ Os alunos.

**8. Na sua opinião, relativamente à formação dos grupos, o que funciona melhor?**

- ☐ A formação dos grupos pelo/a Professor/a.
- ☐ A formação dos grupos pelos alunos.

**Porquê?** \_\_\_\_\_

**9. Na sua opinião, quais são as DUAS maiores vantagens do trabalho de grupo?**

- ☐ Autonomia.
- ☐ Desinibição dos alunos mais tímidos/menos participativos.
- ☐ Respeito pela opinião alheia.
- ☐ Autodisciplina.
- ☐ Desenvolvimento do espírito de entreajuda.
- ☐ Maior rapidez, eficácia e produtividade.
- ☐ Outra(s): \_\_\_\_\_

**10. Na sua opinião, qual é a maior desvantagem do trabalho de grupo?**

- ☐ A eventual falta de empenho de alguns membros do grupo.
- ☐ Diminuição da responsabilidade individual.
- ☐ Por vezes, não se chegar a um consenso.
- ☐ Maior probabilidade de distração.
- ☐ Outra(s): \_\_\_\_\_

***Muito obrigada pela sua colaboração!***

***Inês Meireles***

***18/03/2015***



## “Lernbüros” / Escritórios de estudo

Escola Secundária de Ermesinde – Alemão – 10.º I

Agora que terminou mais uma experiência de trabalho com os “Lernbüros”, responda ao seguinte questionário de forma sincera e atenta.

Relembro que não existem respostas corretas ou erradas. Por favor, nunca revele o seu nome ao longo deste questionário, pois deve preservar a sua anonimidade!

**1. Sexo:**

☐ Feminino.    ☐ Masculino.

**2. Como reparou, os grupos foram formados pelos alunos. Acha que esta estratégia fez com que o trabalho resultasse?**

☐ Sim.            ☐ Não.

**Porquê?**

---

**3. A opinião que expressou na questão 2 coincide com a sua opinião antes da realização da atividade desta forma (formação dos grupos por parte dos alunos)?**

☐ Sim.            ☐ Não.

**Porquê?**

---

**4. Durante duas aulas, teve de adotar estratégias para trabalhar de forma cooperativa com todos os membros do seu grupo. Assinale quais as estratégias que foram adotadas no seu grupo (pode assinalar várias opções):**

- ☐ Ouviram a opinião dos seus colegas.
- ☐ Organizaram um plano de trabalho.
- ☐ Quando surgiam dúvidas, tentaram solucioná-las em conjunto.
- ☐ Dividiram tarefas.
- ☐ Discutiram várias hipóteses de resposta e chegaram a um consenso.

- ☐ Recorreram aos cadernos, manuais e dicionários como materiais de apoio.
- ☐ Outra(s): \_\_\_\_\_

**5. Relativamente a tipologias de fichas, quais são mais úteis, na sua opinião?**

- ☐ Ficha apenas sobre um único aspeto gramatical.
- ☐ Ficha apenas sobre vocabulário relacionado com um tema.
- ☐ Ficha sobre vocabulário e gramática, simultaneamente.
- ☐ Outra(s): \_\_\_\_\_

**6. Das fichas que realizou, qual achou mais útil?**

- ☐ Ficha 1 – Die Verben “wissen” und “können”
- ☐ Ficha 2 – Trennbare und untrennbare Verben.
- ☐ Ficha 3 – Wortschatz zum Thema “Kleidung”.

**Porquê?**

---

**7. Das fichas que realizou, qual achou mais fácil de resolver?**

- ☐ Ficha 1 – Die Verben “wissen” und “können”
- ☐ Ficha 2 – Trennbare und untrennbare Verben.
- ☐ Ficha 3 – Wortschatz zum Thema “Kleidung”.

**Porquê?**

---

**8. Das fichas que realizou, qual achou mais difícil?**

- ☐ Ficha 1 – Die Verben “wissen” und “können”
- ☐ Ficha 2 – Trennbare und untrennbare Verben.
- ☐ Ficha 3 – Wortschatz zum Thema “Kleidung”.

**Porquê?**

---



**9. Na sua opinião, a estruturação da aula (to-do-Liste) em que participou, auxiliou a consolidação dos conteúdos abordados?**

☐ Sim. ☐ Não.

**Em que medida?**

---

**10. O facto de se fazer uma reflexão em conjunto, no final da aula, sobre todas as fases cumpridas, resulta numa melhor organização do seu estudo?**

☐ Sim. ☐ Não.

**Porquê?**

---

**11. Gostaria de repetir esta experiência nas aulas de Alemão?**

☐ Sim. ☐ Não.

**Porquê?**

---

**12. Gostaria de realizar este tipo de trabalhos de grupo noutras disciplinas?**

☐ Sim. ☐ Não.

**Se sim, qual/quais?**

---

***Muito obrigada pela sua colaboração!***

***Inês Meireles***

***18/03/2015***

## **Anexo 8 - Questionário - Ciclo 1 – Português**



# **“Escritórios de estudo”**

## **Escola Secundária de Ermesinde – Português – 11.º B**

Este questionário tem como objetivo a recolha de dados para a elaboração do Relatório Final de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, sobre o tema “Escritórios de estudo”.

Agradeço que responda a este questionário com sinceridade, atenção e cuidado. Não há respostas certas ou erradas. Este questionário será anónimo, por isso não mencione o seu nome em nenhuma circunstância.

### **1. Sexo:**

- ☐ Feminino. ☐ Masculino.

### **2. Neste ano letivo, tem realizado trabalhos de grupo?**

- ☐ Nunca.  
☐ Com pouca frequência.  
☐ Bastantes vezes.  
☐ Com muita frequência.  
☐ Sempre/em todas as aulas.

### **3. Se respondeu SIM à questão anterior, em que disciplinas costuma realizar trabalhos de grupo?**

- ☐ Português  
☐ Filosofia  
☐ Educação Física  
☐ Inglês  
☐ Matemática A  
☐ Biologia e Geologia 2  
☐ Físico-Química a  
☐ Educação Moral e Religião Católica

**4. Gosta de trabalhar em grupo?**

- ☐ Sim. ☐ Não.

**Porquê?**

---

**5. O trabalho de grupo significa que...**

- ☐ todos os elementos trabalham individualmente e no final comparam as respostas.
- ☐ as tarefas são divididas pelos vários elementos do grupo e no final juntam-se todas as respostas.
- ☐ todos os elementos trabalham em conjunto, ajudando-se uns aos outros.
- ☐ Outro(s): \_\_\_\_\_

**6. Que tipo de grupo, na sua opinião, funciona melhor?**

- ☐ Um grupo homogéneo (todos os elementos têm um nível semelhante de conhecimentos).
- ☐ Um grupo heterogéneo (o nível de conhecimentos de cada um dos elementos é diferente).

**7. Nas aulas em que trabalha em grupo, quem costuma formar os grupos?**

- ☐ O/A Professor/a.
- ☐ Os alunos.

**8. Na sua opinião, relativamente à formação dos grupos, o que funciona melhor?**

- ☐ A formação dos grupos pelo/a Professor/a.
- ☐ A formação dos grupos pelos alunos.

**Porquê?**

---

**9. Na sua opinião, quais são as DUAS maiores vantagens do trabalho de grupo?**

- ☐ Autonomia.
- ☐ Desinibição dos alunos mais tímidos/menos participativos.
- ☐ Respeito pela opinião alheia.
- ☐ Autodisciplina.
- ☐ Desenvolvimento do espírito de entreajuda.
- ☐ Maior rapidez, eficácia e produtividade.
- ☐ Outra(s): \_\_\_\_\_

**10. Na sua opinião, qual é a maior desvantagem do trabalho de grupo?**

- ☐ A eventual falta de empenho de alguns membros do grupo.
- ☐ Diminuição da responsabilidade individual.
- ☐ Por vezes, não se chegar a um consenso.
- ☐ Maior probabilidade de distração.
- ☐ Outra(s): \_\_\_\_\_

***Muito obrigada pela sua colaboração!***

***Inês Meireles***

***17/04/2015***



## **“Escritórios de estudo”**

**Escola Secundária de Ermesinde – Português – 11.º B**

Agora que terminou uma experiência de trabalho com os “Escritórios de Estudo”, responda ao seguinte questionário de forma sincera e atenta.

Relembro que não existem respostas corretas ou erradas. Por favor, nunca revele o seu nome ao longo deste questionário, pois deve preservar o seu anonimato!

**1. Sexo:**

☐ Feminino.    ☐ Masculino.

**2. Como reparou, os grupos foram formados pela professora. Acha que esta estratégia fez com que o trabalho resultasse?**

☐ Sim.    ☐ Não.

**Porquê?**

---

**3. A opinião que expressou na questão 2 coincide com a sua opinião antes da realização da atividade desta forma (formação dos grupos por parte da professora)?**

☐ Sim.    ☐ Não.

**Porquê?**

---

**4. Durante duas aulas, teve de adotar estratégias para trabalhar de forma cooperativa com todos os membros do seu grupo. Assinale quais as estratégias que foram adotadas no seu grupo (pode assinalar várias opções):**

- ☐ Ouviram a opinião dos seus colegas.
- ☐ Organizaram um plano de trabalho.
- ☐ Quando surgiam dúvidas, tentaram solucioná-las em conjunto.
- ☐ Dividiram tarefas.
- ☐ Discutiram várias hipóteses de resposta e chegaram a um consenso.

☐ Recorreram aos cadernos, manuais e dicionários como materiais de apoio.

☐ Outra(s): \_\_\_\_\_

**5. Na sua opinião, esta aula em que participou, auxiliou a consolidação dos conteúdos abordados?**

☐ Sim.                      ☐ Não.

**Em que medida?**

---

---

**6. Na sua opinião, as atividades que realizou em conjunto com os seus colegas de grupo foram:**

☐ muito úteis.

☐ bastante úteis.

☐ algo úteis.

☐ pouco úteis.

**7. O facto de trabalhar autonomamente e cooperativamente com um grupo de colegas:**

☐ dificultou a realização das atividades propostas.

☐ facilitou a realização das atividades propostas.

☐ em nada diferiu de uma aula “normal”.

**Porquê?**

---

---

**8. O facto de se fazer uma reflexão em conjunto, no final da aula, sobre as atividades realizadas, resulta numa melhor organização do seu estudo?**

☐ Sim.                      ☐ Não.

**Porquê?**

---

---

**9. Gostaria de repetir esta experiência nas aulas de Português?**

☐ Sim.                      ☐ Não.

**Porquê?**

---

---

**10. Gostaria de realizar este tipo de trabalhos de grupo noutras disciplinas?**

☐ Sim.                      ☐ Não.

**Se sim, qual/quais?**

---

---

***Muito obrigada pela sua colaboração!***

***Inês Meireles***

***17/04/2015***

## Anexo 9 - Questionário - Ciclo 2 – Alemão



### “Escritórios de estudo”

#### Escola Secundária de Ermesinde – Alemão – 10.º I

Agora que terminou mais uma experiência de trabalho com os “Escritórios de Estudo”, responda ao seguinte questionário de forma sincera e atenta.

Não existem respostas corretas ou erradas. Por favor, nunca revele o seu nome ao longo deste questionário, pois deve preservar o seu anonimato!

**A. Sexo:**

**Grupo a que pertence:** \_\_\_\_\_

☐ Feminino.    ☐ Masculino.

**B. Assinale com um X a resposta que melhor se aplica ao funcionamento do seu grupo de trabalho (MV – muitas vezes; AS – às vezes; N – nunca)**

	MV	AV	N
1. Ao realizar este trabalho em grupo, senti-me motivado(a).			
2. Aprendi melhor os conteúdos abordados, ao trabalhar em grupo.			
3. Compreendi o que tinha de fazer no trabalho de grupo.			
4. Os membros do grupo sentaram-se à volta de uma mesa e cada um fez o seu trabalho individualmente.			
5. Quem terminou primeiro, ajudou os colegas mais atrasados.			
6. Todos os membros do grupo trabalharam em conjunto, de forma a todos terminarem a tarefa ao mesmo tempo.			
7. O grupo dividiu tarefas e depois foi juntando as várias partes.			
8. Os elementos do grupo colaboram e ajudam-se uns aos outros.			
9. Todos os elementos do grupo se esforçaram para realizar o trabalho.			
10. Todos os elementos do grupo se sentiram responsáveis pela aprendizagem e pelo sucesso do grupo.			
11. Os elementos do grupo respeitaram-se e partilharam opiniões.			



12. O grupo tentou resolver em conjunto os problemas que surgiram durante o trabalho.			
13. O grupo procurou trabalhar sem fazer muito barulho.			

**C. Assinale com um X a sua opinião, relativamente à sua participação no trabalho de grupo.**

	<b>Sím</b>	<b>Podia ser melhor</b>	<b>Não</b>
1. Compreendi o que tínhamos de fazer?			
2. Estive atento e concentrado no trabalho?			
3. Ouvi e procurei compreender ideias e opiniões dos meus colegas?			
4. Apresentei as minhas ideias e opiniões aos colegas?			
5. Encorajei os colegas a participarem no trabalho?			
6. Ajudei colegas quando foi necessário?			
7. Pedi ajuda a colegas quando foi necessário?			
8. Aceitei ajuda de outros colegas?			
9. Senti entusiasmo no trabalho?			
10. Compreendi melhor os conteúdos trabalhados desta forma, do que teria compreendido numa aula “normal”?			
11. Esta aula ajudou-me a por em prática algumas estratégias, de forma a colaborar com os meus colegas?			

**D. Na sua opinião, quais são as maiores vantagens do trabalho de grupo? Por favor, indique pelo menos duas vantagens.**

---

**E. Na sua opinião, quais são as maiores desvantagens do trabalho de grupo? Por favor, indique pelo menos duas desvantagens.**

---

Muito obrigada pela sua colaboração!

Inês Meireles

27/05/2015

## Anexo 10 - Questionário - Ciclo 2 – Português



### “Escritórios de estudo”

#### Escola Secundária de Ermesinde – Português – 11.º B

Agora que terminou mais uma experiência de trabalho com os “Escritórios de Estudo”, responda ao seguinte questionário de forma sincera e atenta.

Não existem respostas corretas ou erradas. Por favor, nunca revele o seu nome ao longo deste questionário, pois deve preservar o seu anonimato!

**A. Sexo:**

**Grupo a que pertence:** \_\_\_\_\_

☐ Feminino.    ☐ Masculino.

**B. Assinale com um X a resposta que melhor se aplica ao funcionamento do seu grupo de trabalho (MV – muitas vezes; AS – às vezes; N – nunca)**

	MV	AV	N
1. Ao realizar este trabalho em grupo, senti-me motivado(a).			
2. Aprendi melhor os conteúdos abordados, ao trabalhar em grupo.			
3. Compreendi o que tinha de fazer no trabalho de grupo.			
4. Os membros do grupo sentaram-se à volta de uma mesa e cada um fez o seu trabalho individualmente.			
5. Quem terminou primeiro, ajudou os colegas mais atrasados.			
6. Todos os membros do grupo trabalharam em conjunto, de forma a todos terminarem a tarefa ao mesmo tempo.			
7. O grupo dividiu tarefas e depois foi juntando as várias partes.			
8. Os elementos do grupo colaboram e ajudam-se uns aos outros.			
9. Todos os elementos do grupo se esforçaram para realizar o trabalho.			
10. Todos os elementos do grupo se sentiram responsáveis pela aprendizagem e pelo sucesso do grupo.			
11. Os elementos do grupo respeitaram-se e partilharam opiniões.			

12. O grupo tentou resolver em conjunto os problemas que surgiram durante o trabalho.			
13. O grupo procurou trabalhar sem fazer muito barulho.			

**C. Assinale com um X a sua opinião, relativamente à sua participação no trabalho de grupo.**

	Sim	Podia ser melhor	Não
1. Compreendi o que tínhamos de fazer?			
2. Estive atento e concentrado no trabalho?			
3. Ouvi e procurei compreender ideias e opiniões dos meus colegas?			
4. Apresentei as minhas ideias e opiniões aos colegas?			
5. Encorajei os colegas a participarem no trabalho?			
6. Ajudei colegas quando foi necessário?			
7. Pedi ajuda a colegas quando foi necessário?			
8. Aceitei ajuda de outros colegas?			
9. Senti entusiasmo no trabalho?			
10. Compreendi melhor os conteúdos trabalhados desta forma, do que teria compreendido numa aula “normal”?			
11. Esta aula ajudou-me a por em prática algumas estratégias, de forma a colaborar com os meus colegas?			

**D. Na sua opinião, quais são as maiores vantagens do trabalho de grupo? Por favor, indique pelo menos duas vantagens.**

---

**E. Na sua opinião, quais são as maiores desvantagens do trabalho de grupo? Por favor, indique pelo menos duas desvantagens.**

---

Muito obrigada pela sua colaboração!

Inês Meireles

22/05/2015

